

دار النهضة العربية

النمو النفسي

الطبعة الرابعة
(معدلة ومستفيضة)

تأليف

دكتور حاسمي الملبجي

جامعة الاسكندرية
وجامعة بيروت العربية

دكتور عبد المنعم الملبجي

مدير البحوث النفسية بمعهد نيوجرسي
للطب العقلي والعصبي بأمريكا

دار النهضة العربية

بيروت



طوبى لمن
سلك الفؤاد
سلكه

النَّمُوْا نَفْسِي

موسى يوسف اللاونى

النمو النفسى

تأليف

دكتور حلمي السليحي

Ph. D. London

دكتور عبد المنعم الملهي

Ph. D. London

الطبعة الخامسة
(معدلة ومستفيضة)

١٩٧١

دار النهضة العربية

للطباعة والنشر
بيروت ص.ب ٧٤٩

١٦٥٠	صدرت الطبعة الاولى عام		
١٦٥٣	" الثانية "		
١٦٥٧	" الثالثة "		
١٦٧٠	" الرابعة "		
١٦٧٢	" الخامسة "		

مقدمة الطبعة الخامسة

أكاد لا أصدق اذ أكتب هذه المقدمة أن كتاب النمو النفسي قد بلغ من العمر ثلاثة وعشرين عاما ، فقد فرغت من اعداد طبعته الاولى عام ١٩٥٠ . كنت حينذاك مدرسا ناشئا في معهد التربية العالي ، الذي أصبح اليوم كلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة . كانت الرسالة الرئيسية لمدرس علم النفس في هذا المعهد أن يعين معلمي المستقبل على تفهم نفسية النشء الذين سيتولون أمر تربيتهم واعدادهم للمستقبل . ولست أغالي اذا قلت ألا مستقبل لأمة لا تدرك خطورة هذه الرسالة . فكم من الأعوام يقضيها السمكري او النجار او البناء في تعلم صنعته ؟ ان لكل صناعة أصولا وقواعد وضرورات . ولا بد لصاحب الصناعة أن يدرك طبيعة المادة التي يتعهدا بالتغيير والتعديل والتركيب وما الى ذلك من عمليات ضرورية . فاذا كان هذا شأن الصانع الذي يتعهد المادة الصماء فما بالك بالمربي الذي يتعهد الانسان ، أكمل مخلوقات الله ، وأكثرها تعقيدا ، وأعسرها فهما ؟

لقد كنا الى عهد قريب نظن أن تربية الطفل أمر يسير لا يحتاج الى أكثر من تقليد سلوك آبائنا معنا عندما كنا أطفالا صغارا . هذا الظن يعبر عن استخفاف بقدر الطقولة ، وخير وسيلة للقضاء على هذا الاستخفاف هو الدراسة العلمية للطقولة . ولما كانت حياتنا تزداد تعقيدا يتناسب تناسبا طرديا مع التمدن والتعرض لمؤثرات حضارية غريبة عنا ، ومعادية لنا أحيانا كثيرة ، فان حاجتنا الى الاستعانة بالتقدم العلمي في فهم أطفالنا تزداد يوما بعد يوم .

من أجل هذا أقدمت منذ ربع قرن تقريبا على تقديم « النمو النفسي » لقراء العربية . وكنت حينذاك أدرك ادراكا واضحا نواحي القصور في الطبعة الاولى . وكنت أدرك فوق هذا أنني أقدم خلاصة بحوث علماء الغرب في موضوع النمو . وكنت أخشى أن يأخذ قراؤنا نتائج هذه البحوث كما لو كانت حقائق نهائية تصدق على أطفالنا دون تعديل . كان مقصدي أن أثير اهتمام المربين بأهمية الدراسة العلمية للنمو النفسي ، وأن أشرح مختلف الوسائل العلمية لدراسة الطفولة والمراهقة آملا أن تقوم حركة علمية في بلادنا تزيد فهمنا لأبنائنا وبناتنا ، وتهدينا الى خير الطرق التربوية حتى نضمن أجيالا قوية البنيان ، سليمة العقل ، بريئة من الشذوذ والانحراف .

ولا شك عندي أن الكتاب قد نجح في إثارة الاهتمام العلمي بالطفولة والمراهقة . وازداد اقبال الطلاب وغير الطلاب من الآباء والأبناء على الكتاب . ولمس كثير من النفسيين في مصر هذا الاقبال فراحوا يكتبون في نفس الموضوع دون اضافات جوهرية من الواقع العربي .

ثم رحلت الى انجلترا للدراسة العليا وعدت لاكتشف أن الناشر السابق قد نشر الطبعة الثانية في غيبي بل ورجاني أن أعد الكتاب فورا للطبعة الثالثة . وفيها أعربت عن قصور الكتاب على الرغم مما أدخلته عليه من تنقيح ، فقلت :

« ولا زلت أقول اذ أختتم مقدمة الطبعة الثالثة : أنني أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الثالثة . وأن الغاية من الكتاب لن تتحقق تحققا كافيا الا حين تصبح موادها بأسرها نتاج بحوث علمية يجريها علماء نفس مصريون في مجتمعاتنا المحلية . وأعتقد أننا سائرون نحو الغاية بخطى أرجو أن تزداد اتساعا » .

ثم قضت ظروف الحياة أن أرحل عن ديارنا العزيزة الى الولايات المتحدة الامريكية وسرعان ما انهمكت في بحوث دامت عشرة أعوام لم أعد خلالها الى أرض الوطن . وحيث أنا في دوامة البحث ظل أخي الدكتور حلمي المليجي يكتب الي ملحا أن أعد طبعة رابعة مقترحا أن أضيف فصولا هامة تتضمن تعميقا للنواحي الفسيولوجية للنمو وتطبيقات المعرفة السيكولوجية في ميدان التوافق الاجتماعي للنشء . فرضت عليه أن يقوم بهذه المهمة لسببين : أولهما لضيق وقتي ولبعد الشقة بيني وبين وطننا العربي وانقطاع صلتني بشبابنا الذي يعاني وطأة أحداث أسمع عنها من بعيد . وثانيهما يقيني أنه أقدر مني على معالجة الموضوعات التي اقترح اضافتها . فقد كانت دراساته الاولى متعلقة بالحياة الفسيولوجية والتطورات العضوية ، وكانت صلته بالطلاب والتغيرات الاجتماعية منذ هجرتي صلة مباشرة .

وكم كان سروري عظيما حين قبل أن يضطلع بهذه المهمة . ولا أستطيع أن أصف فرحتي بالنسخة التي أرسلها الي في بيتي بمدينة برنستون ، حين قارنتها بنسخة من الطبعة الاولى ورأيت الفارق العظيم . كان حالي حال أب غاب عن ابنه الطفل أعواما طوالا ثم التقى به شابا يافعا ، قادرا على مواجهة صعاب الحياة وحده وبغير عوني .

وهأنذا اليوم في مدينة بيروت في زيارة قصيرة لديارنا العربية الحبيبة ، وهأنذا أكتب العربية لأول مرة منذ اثنتي عشر عاما قضيتها في المهجر ، كي أقدم الطبعة الخامسة التي يرجع الفضل الأكبر فيها الى المؤلف الثاني ، كما كان له الفضل الأكبر في وصول الكتاب الى كل قطر من الاقطار العربية ، من العراق والكويت الى الجزائر ومراكش ، ومن لبنان وسوريا الى المملكة العربية السعودية وامارات الخليج .

وعلى الرغم من اعجابي بهذه الطبعة من كتابنا ، فلن يحظى برضائي الكامل ما لم يبلغ مرحلة الاستقلال التام عن البحوث الغربية ، وما لم

تكن كل محتوياته تتاج بحوث عربية صحيحة . تتصف بالأصالة . وتعبر
عن الايسان بالعلم كوسيلة لرفع مستوى الصحة النفسية بين أجيال
المستقبل . وحماية حضارتنا من أخطار التقليد الأعمى .

وقبل أن أختتم هذه المقدمة أحب أن أتقدم بالشكر لطلابي في كل
مكان ولدار النهضة العربية في بيروت ، تلك الدار التي تبنت كتاب
النسو النفسي فرعته أحسن رعاية وأظهرته في ثوب ينم عن ذوق رفيع
وعن تقدير لرسالة المؤلفين ولكرامة القراء .

والى اللقاء في الطبعة السادسة ان طال بنا العسر .

عبد المنعم المليجي

بيروت في ٤ اغسطس ١٩٧٣ .

مقدمة الطبعة الثالثة

صدرت الطبعة الاولى من كتاب (النمو النفسي) منذ سبعة اعوام ، وكان الكتاب حلقة اولى في مجموعة كتب (في علم النفس) التي وجهناها لطلاب الدراسات النفسية في مصر والبلاد العربية . وقد كادت حلقات هذه المجموعة ان تبلغ العشرين ، واعيد طبع كثير منها مرات عديدة . ولا عجب فقد زاد عدد طلاب الدراسات النفسية في بلادنا زيادة مطردة ، كما انتشر الوعي السيكولوجي انتشارا يثير باختفاء الكتابات التي تعتمد الى التبسيط المخل ، او التي توفر المتعة المبتذلة تحت ستار العلم .

ولست اشك - وقد نشأت بين جدران الجامعة أقسام في علم النفس قائمة بذاتها - ان الوعي السيكولوجي سيزداد عمقا وتطورا وانتشارا . وعندما يتاح لخريجي قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بكلية الآداب بجامعة عين شمس ، وخريجي اقسام علم النفس بكلية التربية بهذه الجامعة ، عندما يتاح لهؤلاء وأولئك أن يضطلعوا بدورهم كباحثين ومجربين ستقل حاجتنا الى كتاب الغرب ، ويزداد اعتمادنا على أنفسنا في اطلاع الناس على سيكولوجية اطفالنا وشبابنا ، وعلاقاتنا الانسانية .

وعندما صدرت الطبعة الثانية من كتاب (النمو النفسي) كنت بالخارج فلم تتح لي فرصة تنقيحه . وقد اعدت النظر في مادة الكتاب ،

وتمنيت لو انني اعدت كتابته من جديد ، غير انني ايقنت ان الكتاب
بمنهجه الحالي قد برهن على فائدته لأجيال من طلاب التربية وعلم النفس
والاجتماع والخدمة الاجتماعية ، كما أثبت فائدته لغير قليل من الآباء •
ولذلك قررت الاحتفاظ بصورته العامة على ان ازيد مادته ثراء ، فافصل
القول في ابواب ، واضيف موادا جديدة لبعض الابواب وأضمن فصوله
ما أمكن موادا تمخضت عنها بحوث اجريت حديثا في بيئاتنا المصرية •
والحق ان كتاب (النمو النفسي) في طبعته الثالثة قد طرأ عليه
قدر غير يسير من « النمو » ، ولا شك انه في حاجة الى ان ينمو اكثر ،
غير ان النمو يتطلب وقتا وجهدا وخبرة متزايدة • وقد قلت في ختام
مقدمة الطبعة الاولى : (انني اعتقد ان الموضوع اضخم واعمق من ان
يكتمل من المرة الاولى) • ولا زلت اقول اذ اختتم مقدمة الطبعة الثالثة ؛
(انني اعتقد ان الموضوع اضخم واعمق من ان يكتمل من المرة الثالثة) •
وأضيف : ان الغاية من الكتاب لن تتحقق تحققا كافيا الا حين تصبح
مواده بأسرها تتاج بحوث علمية يجريها علماء نفس مصريون في
مجتمعاتنا المحلية • واعتقد اننا سائرون نحو هذه الغاية بخطى ارجو ان
تزداد اتساعا •

المبيرة في ١٢ ابريل ١٩٥٧
عبد المنعم المليجي

مقدمة الطبعة الاولى

اصبحت المكتبة العربية تضم عددا طيبا من كتب علم النفس التي تقدم خلاصة عامة لجميع موضوعات العلم . فضلا عن اهمية هذه الكتب للباحث في علم النفس فهي لا تغني عن الكتب التي يختص كل منها بموضوع واحد . هذا النوع الاخير تشتقر اليه المكتبة العربية افتقارا شديدا ، يلزمه كل من تصدى لمهمة تدريس علم النفس اذ لا يجد من المراجع العربية ما يسد حاجة طلابه . ولذلك اتفق نفر من الاساتذة القائمين بتدريس علم النفس بجامعة ابراهيم (عين شمس الان) على اصدار سلسلة من الكتب ، كل منها لا يتناول غير موضوع واحد ، يعرض فيه احدث ما وصل اليه العلم من نتائج ، عرضا علميا يراعي حاجة المربين ، مع تجنب التبسيط المخل الذي تعتمد اليه المجلات والكتب السيارة اذ تشوه وجه الحقيقة استجداء لرضاء الجمهور .

ولا شك ان ذلك العمل سيكون منا خير تنمة للمهمة التي اضطلع بها المؤلفون السابقون ، اذ سوف نملأ الهيكل العام بالتفاصيل والامثلة المحسوسة والآراء المتعددة وسوف نكسب المبادئ التي قدموها مسحة واقعية .

وقد أسمينا السلسلة (في علم النفس) وكان لي شرف تقديم الكتاب الاول (النمو النفسي) . ولسنا نبغي الا ان تكون هذه السلسلة منبرا علميا يتحقق فيه تقليد عزيز ، هو تعاون المختصين تعاوننا علما

مخلصا - برغم ما قد يكون بينهم من اختلاف المذاهب والنظريات -
على نشر الثقافة العلمية .

وكتاب (النمو النفسي) عرض لمختلف التغيرات التي تطرأ على
نفسية الفرد منذ مولده حتى يكتمل نموه . وقد اردت أن أهيء أذهان
المبتدئين للموضوع بكلمة عن الصلة بين معرفتهم اليومية بالنفس
الانسانية وبين علم النفس العلمي ، ووضحت فيها بعض التعبيرات
العلمية حتى تسهل عليهم متابعة موضوعات الكتاب . ثم شرحت معنى
النمو وعرضت المبادئ العامة التي يخضع لها الانسان في نموه . وذلك
ما تضمنته الباب الاول من الكتاب وهو (المعرفة النفسية ومبادئ النمو) .
أما الباب الثاني فقصرته على الطفولة ، وقصدت بها الفترة التي
تبدأ بال ميلاد وتنتهي بالبلوغ الجسمي . وقد جعلتها مراحل ثلاث :
الستتان الاوليان ، ومرحلة الحضانة التي اعتبرتها ازمة في سياق النمو ،
ثم مرحلة الطفولة الهادئة التي تقابل في نظام التعليم مرحلتي الرياض
والدراسة الابتدائية .

اما الباب الثالث والاخير فقد فصلت القول فيه في المراهقة . وقد
كان المتبع حتى الان في اغلب الكتب العربية ألا يفصل الكتاب عند
الكلام عن فترة المراهقة بين المراهقين والمراهقات ، فيعرضون للمراهقة
عموما مع الاشارة العابرة لما بين الجنسين من فروق . ولكنني على الرغم
من تسليمي باشتراكهما في كثير من مميزات المراهقة الا ان ما بينهما من
فروق يحتم علينا ان نعكس الآية ، فننتحدث عن كل على انفراد ، ونشير
في سياق الحديث الى ما يشتركان فيه من خصائص .

وقد راغيت مبدأ هاما ، ذلك هو بيان الارتباط بين مختلف مراحل
النمو على نحو يصور للقراء تصويرا محسوسا ان النمو عملية واحدة
متصلة ، فكنت في نهاية كل مرحلة ابرز ما فيها من عناصر تعد للمرحلة
التالية ، وفي بداية هذه كنت اشير الى ما بها من خصائص هي استمرار

لأخرى في المرحلة المتناهية .

وفي كل مرحلة اهتمت اهتماما كبيرا بالربط بين مختلف الظواهر، فكنت اتخذ من كل ظاهرة نقطة ارتكاز أقفز منها الى الجوانب الاخرى للنفس ، ثم اعود اليها وهكذا . مثال ذلك ان ابدأ في الطفولة الاولى بالنمو الحسي من حيث هو أظهر جوانب النمو في تلك الفترة ، وأبين صلته بالنمو الحركي وأثره في النمو الادراكي وفيما يعتري الحياة الانفعالية من تغيرات . وفي النمو العقلي لم أكن أكتفي بتفصيل عناصره ، بل ابين فضلا عن ذلك كيف ينعكس في الترقى الانفعالي وفي نمو قدرة الطفل على التكيف الاجتماعي . ومن ذلك ما فعلته عند الحديث عن الشعور الديني اذ كنت اكشف فيه عن العناصر العقلية والانفعالية والاجتماعية واتخذته بدوره وسيلة لانارة هذه الجوانب .

لم يكن همي اذن وصف الظواهر بقدر ما كان الكشف عن التفاعل الداخلي بين مختلف القوى النفسية ، ذلك التفاعل الذي يختفي لا محالة في أي عرض وصفي للنمو ، فكلما امعن المرء في التحليل الظاهري الوصفي اتسعت الشقة بينه وبين الواقع النفسي . هذا وقد ضمنت الكتاب بعض نتائج خبرتي الشخصية ، وبخاصة عند الحديث عن الشعور الديني وعن المراهقة . وآثرت اضافة المصطلحات الاوروبية الى العبارات العربية حتى اسهل على القراء عامة والطلبة خاصة الاطلاع بعد ذلك في المراجع الاوروبية .

بيد انني اعتقد ان الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الاولى ، ولكن على الرغم من ذلك فلست أشك في انه سيسد فراغا في المكتبة العربية ريثما يتاح لنا ولغيرنا محاولات أخرى أكثر شمولا وكمالا .

عبد المنعم المليجي

القاهرة ١٩٥٠

الفهرس

البَاب الأول

صفحة

الدراسة العامة للنمو النفسي

الفصل الأول : كيف ندرس الأطفال ؟

٢١	المعرفة النفسية اليومية
٢٥	معنى النمو
٢٦	ضروب التغير في عملية النمو
٣٢	معدل النمو
٣٣	عوامل تؤثر في معدل النمو
٣٤	المظاهر الرئيسية للنمو
٣٥	معايير النمو

الفصل الثاني : مناهج البحث في النمو النفسي

٣٩	طريقة تسجيل الحياة اليومية
٥٠	طريقة السيرة الخاصة
٥٢	طريقة تحليل الوثائق الشخصية
٥٥	طريقة الاستلة
٥٩	طريقة الملاحظة المضبوطة

صفحة

٦٥	طريقة المقاييس
٧٢	طريقة التشخيص الفردي
٧٣	طريقة قياس المجموعات الكبيرة
٧٥	طريقة الفحص التبعي

الفصل الثالث : مسببات النمو

(أ) النضج :

٨١	معنى النضج
٨١	اطراد النمو الجنيني
٨٤	الاتجاهات الاساسية للنضج
٨٨	نضج النماذج السلوكية
٨٩	النضج والتعلم
٩٩	

(ب) الوراثة :

١٠٢	دراسة تاريخ الاسرة
١٠٥	دراسة جيلين في جماعات كبيرة
١٠٧	دراسة التشابه
١١٠	دور الوالدين في عملية التوريث
١١٩	

(ج) التشكل الاجتماعي :

١٢١	تتائج الفروق بين الجنسين
١٢٢	الفوارق بين الحضارات البدائية
١٢٤	الادوار الجنسية في المجتمعات البدائية
١٢٤	الحضارة والعوامل البيولوجية
١٢٧	

الفصل الرابع : الأسس البيولوجية في النمو النفسي

١٣٥	التفاعل بين الرضيع والبيئة
١٣٦	الحاجات البيولوجية للرضيع
١٣٧	الحاجات البيولوجية والشخصية
١٤٠	القدرات الحسية
١٤٢	الاستعدادات الإدراكية
١٤٤	الاستجابات الحركية

الباب الثاني

مراحل النمو

الفصل الخامس : الطفل في العامين الأولين

١٥١	أهمية السنوات الأولى
١٥١	البيئة الجديدة
١٥٢	النمو الحسي
١٥٤	النمو الحركي
١٥٨	علاقة النمو الحسي بالنمو الإدراكي
١٦٠	خبرة الرضاعة
١٦٨	خبرة القطار
١٧٠	عادات الإخراج
١٧٢	النمو الانفعالي :
١٧٥	التعلم والانفعال
١٧٦	خصائص الانفعال عند الطفل

صفحة

١٧٧	النمو اللغوي
١٨٣	النمو الاجتماعي
١٨٦	جدول النمو في شهور السنة الأولى

الفصل السادس : أزمة الحضانة

١٩٣	مقدمة
١٩٦	النمو الحركي
١٩٩	النمو العقلي :
٢٠٠	ادراك الزمن
٢٠١	التخيل والتفكير
٢١٣	الذكاء
٢١٤	النمو اللغوي
٢١٩	النمو الانفعالي :
٢١٩	حدة الانفعال
٢٢٠	عوامل حدة الانفعال
٢٢٣	النمو الاجتماعي :
٢٢٣	علاقة الطفل بوالديه
٢٢٦	علاقة الطفل باخوته
٢٢٧	فكرة الطفل عن نفسه
٢٢٨	علاقة الطفل بالأطفال
٢٣٠	عدوان الأطفال
٢٣٠	العدوان الفردي
٢٣٢	العدوان الجمعي
٢٣٣	العدوان الجنسية

صفحة

٢٣٨	نهاية المرحلة
٢٤٠	عوامل انفراج الأزمة
٢٤٢	جدول النمو في فترة الحضانة

الفصل السابع : الطفولة الهادئة

٢٤٧	النمو الحسي
٢٤٩	النمو الحركي
٢٥١	النمو العقلي :
٢٥١	الملاحظة والادراك
٢٥٣	الانتباه
٢٥٦	الذاكرة
٢٥٩	التخيل
٢٦١	التفكير
٢٦٤	النمو الانفعالي
٢٦٩	الشعور الديني :
٢٨٤	السمات العامة للشعور الديني
٢٨٨	الدين والتطور العقلي
٢٩١	الدين والتطور الأخلاقي
٢٩٢	الدين والتطور الاجتماعي
٢٩٣	نحو البلوغ

الفصل الثامن : الفتى المراهق

٣٠١	التغيرات العضوية
٣٠٣	الرومانسية

صفحة

٣١٣	التحرر من السلطة الوالدية :
٣١٥	التمرد على الأسرة
٣٢٠	ظاهرة الهرب
٣٢٣	التمرد على السلطة المدرسية
٢٢٦	التمرد على المجتمع
٣٢٨	الشعور الديني :
٣٢٨	اليقظة الدينية
٣٢٩	ازدواج الشعور الديني
٣٣٣	تصنيف الاتجاهات الدينية
٣٣٦	الحماس الديني
٣٤٥	الشك
٣٤٦	الالحاد

الفصل التاسع : نفسية الفتاة

٣٥١	النضج الجنسي
٣٥٦	التحرر
٣٦٠	التغيرات الانفعالية :
٣٦٠	الترجسية
٣٦٣	الجنسية المثلية والجنسية الغيرية
٣٦٨	أحلام اليقظة
٣٧٠	الدين والأخلاق
٣٧٧	نهاية الازمة : مرحلة الرشد

الباب الثالث

صفحة

مشكلات النمو النفسي

الفصل العاشر : مشكلات التوافق

٣٨٥	التوافق النفسي والاجتماعي
٣٨٥	مفهوم التوافق
٣٨٦	أساليب التوافق
٣٩٠	أثر الأساليب التوافقية على الشخصية
٣٩٢	الاستجابات العنصرية كأساليب للتوافق الشاذ
٣٩٤	أنواع العقبات في التوافق

الفصل الحادي عشر : مشكلات تربية في الأسرة

٤٠٣	أولا - مشكلات التدريب الأخلاقي :
٤٠٤	الدوافع الاجتماعية أساس للتدريب الأخلاقي
٤٠٦	التدريب الأخلاقي والصراع النفسي
٤١١	ثانيا - مشكلات الأطفال السلوكية :
٤١١	مشكلة النظام
٤١٤	مشكلة الكذب
٤١٥	مشكلة السرقة
٤١٥	مشكلات مص الأصبع ، وقضم الأظافر ، وبل الشفاه .

الفصل الثاني عشر : مشكلات تربية في المدرسة

٤٢١	قصور معايير التحصيل المدرسي
-----	-----------------------------

صفحة

٤٢٥	العلاقة بين الذكاء والابتكار
٤٢٦	علاقة معايير التحصيل المدرسي بالذكاء والابتكار
٤٢٩	مشكلات الطفل المبتكر
٤٣٨	مشكلات كبت موهبة الابتكار
٤٤٢	خاتمة

المراجع

٤٤٥	المراجع الأجنبية
٤٤٩	المراجع العربية



فهرس الا شكال

رقم الشكل	الصفحة	موضوع الشكل
١	٢٧	التغير في النسب
٢	٢٨	التغيرات في شكل الجسم والنسب خلال فترة النمو
٣	٦٣	حجرة العزل (لباحث واحد)
٤	٦٤	» » (لعدد من الباحثين)
٥	٦٩	اختبار رسوم المكعبات
٦	٧١	اختبار لوحة «بودرو» لقياس مهارة الأصابع
٧	٨٤	استجابات جنين خنزير غينيا

موضوع الشكل	الصفحة	رقم الشكل
منحنيات بيانية لمعدلات النمو في ثلاث مجموعات رئيسية من الأعضاء او أنواع الأنسجة في الجسم	٩٦	٨
أحد أطفال الهنود الحمر من قبيلة ياكوما تحمله أمه	١٢٩	٩
تخطيط للجهاز العصبي التلقائي	١٣٨	١٠
التوافق الحسي الحركي	١٥٥	١١
سلوك شخصي - اجتماعي (نهاية العام الاول)	١٦٩	١٢
تمايز الحياة الانفعالية لدى الاطفال	١٧٤	١٣
سلوك حركي في الشهر الرابع	١٨٨	١٤
توافق حركي في الشهر السادس	١٨٨	١٥
سلوك شخصي واجتماعي في الشهر التاسع	١٨٩	١٦
سلوك تكيف في الشهر العاشر	١٨٩	١٧
العالم الوهمي للطفل	٢٠٤	١٨
التخيل الحر لدى الأطفال	٢٠٨	١٩
تجربة « اندريه راي » في ذكاء الأطفال العملي	٢١٠	٢٠
التغير الذي يطرأ على أبعاد الوجه بمجرد البلوغ	٣٠١	٢١
التأكيد الزائد أو الخاطيء على أدوار الجنسين	٤٣٥	٢٢

فهرس المجد اول

رقم الجدول	الصفحة	موضوع الجدول
١	٢٨	التغيرات في النسب الجسمية •
٢	٣٦	بعض مظاهر النمو المختلفة للسلوك في الجنين والرضيع والطفل •
٣	٩٠	تطور نماذج السلوك الحركي •
٤	٩٩	متوسط السن التي يبدأ عندها المشي والكلام •
٥	١٠٩	أثر الوراثة في حاسة التذوق •
٦	١١٣	معاملات الارتباط بين أطوال أزواج من الأشقاء العاديين ، وأزواج من التوائم الأخوية ، وأزواج من التوائم المتطابقة •
٧	١١٥	معاملات الارتباط بين ذكاء أزواج من الاخوة العاديين ، وأزواج من التوائم الأخوية ، وأزواج من التوائم المتطابقة •
٨	١٨٢	نمو الكلام من حيث الكم والكيف •
٩	١٨٦	النمو الطبيعي في شهور السنة الأولى •
١٠	١٩٩	مستويات المهارة اليدوية •
١١	٢١٥	تزايد المفردات بتقدم العمر •
١٢	٢١٦	تزايد الجمل بتقدم العمر •
١٣	٢٤٢	النمو في فترة الحضانة •
١٤	٢٥٧	اتساع مدى الذاكرة مع الزمن •
١٥	٣٣٥	توزيع فئات الاتجاهات الدينية بين البنين والبنات •

البَابُ الأول

الدراسة العلمية للنمو النفسي

« ان اعظم ما يستطيع ان يقدمه علم النفس لحل مشكلات الجنس البشري هو ان يقدم خططا وافكارا علمية محققة وموثوقا بها لتطوير وانماء الشخصية في جميع جوانبها ومظاهرها ، وان ينمي ويساعد على ازدهار قوى الانسان ومواهبه » .

الفصل الأول

كيف ندرس الأطفال ؟



المعرفة النفسية اليومية

ان الفرد من حيث هو عضو في مجتمع ، لا بد له من قدر من المعرفة بنفسه وبنفوس غيره والا استحال عليه التعامل مع المجتمع أو التكيف للمواقف الاجتماعية . وتتوقف قدرة المرء على التعامل والتكيف في المواقف الاجتماعية الى حد كبير على مدى فهمه لنفسه ونفوس غيره . تسير في الطريق حيث تلمح صبيا يلتقط حجرا من الارض ثم ينظر اليك متجهما وجهه ، ويرفع يده بالحجر ملوحا نحوك ، فسرعان ما تجري محاولا الاختفاء ، أو تهجم عليه محاولا اقتزاع الحجر من يده ، وأنت في كلتا الحالين تتصرف بناء على توقع الاعتداء . ولولا أنك استطعت أن تفسر حركاته وملامح وجهه على أنها تعبير عن شعور عدائي ، لما اتخذت اجراء يجنبك الخطر المحدق . يقبل الموظف على رئيسه وله مطلب معين ، فلو كان رئيسا فظا اتخذ حياله موقفا لا يثير غضبه، وان كان ممن يستهويهم الاطراء أطراه .، وهكذا فهو يرتب سلوكه بناء على فهمه لنفسيته وسيره لاغوار شخصيته ، وهو في الحالين يتوقف نجاحه في التكيف على علمه بقدر من الصفات النفسية لمن يتصل به . يرى الطفل ساعتك ، فيتقدم نحوها وجلا ، ينظر اليها تارة والى وجهك يتفحصه تارة أخرى ، فلو رأى ما يدل على تجهم ووعيد تراجع ، وان لمس ما يدل على الهدوء زاد اقترابا ، ثم اذا به يراك مبتسما فيمد يده ويتناول الساعة يتفحصها ، فان رآك لا تزال مبتسما ربما عالجها ليرى ما بها ، فهو لا يخطو خطوة ما لم يحاول سبر أغوار نفسك ، ويرتب أي تصرف على ما يتعمقه في نفسك من

مشاعر • أي أنه يتكيف للموقف تكيفا يستند الى قدر أيا كانت ضآلته من العلم بنفسية الغير • على أن هذا العلم في حالة الرجل العادي أو الطفل الصغير يتم دونما تدبير سابق ، بحيث لا نكاد نفصله عن الاعمال والتصرفات ذاتها • ولكن الذي نخلص اليه أن حياتنا الاجتماعية تستحيل مالم يتوفر لدينا حد أدنى من العلم بنفوسنا ونفوس غيرنا ، علما ضمينا نستمد من اشاراتهم وأوضاعهم الجسمية وملامح وجوههم ، وأقوالهم وكتاباتهم ومنتجاتهم ، فلك شواهد مادية صرفة ولكنها تعبير عن مختلف الانفعالات والرغبات والافكار والاستعدادات والذكاء وغيره من القدرات العقلية • بل ان الخير بالحياة الاجتماعية لا يستدل فحسب من هذه الشواهد على الاحوال النفسية التي تدل عليها ، بل في وسعه أن يقدر مداها وشدتها ، فيعرف مدى تأثير فلان من الناس بهذه الكلمة أو تلك ، وبوسعه أن يتنبأ — بناء على فهمه لشخصيته — بتصرفه في موقف معين وهكذا ...

بل ان العالم المادي ذاته لا يخلو في بعض الاحيان أن يكون موضوعا للدراسة النفسية العابرة : فثم الجبال والانهار والاعضان والينابيع تشير فينا من المشاعر ما لا حصر له ، مشاعر تختلف من فرد الى آخر ، ومن وقت الى وقت ، تنبرى لنا في أحلامنا ، وتراود أخیلتنا في حال اليقظة ، وتتركز حول فكرتنا عنها مختلف العواطف • هذا العالم الطبيعي لا نقف منه دائما موقفا موضوعيا ، موقف الذي يدرك موضوعا خارجيا عنا ، فكثيرا ما تتحول عن موقف المشاهدة هذا الى موقف ذاتي هو الموقف السيكولوجي ، فننظر الى الشيء من حيث ما يثيره في نفوسنا ، من أخيلة وذاكرات وعواطف . وهكذا تمضي حياتنا ، يستغرق انتباهنا مواكب الاشياء ومواقف الناس ، وندركها ادراكا موضوعيا ، بيد أننا تتحول عنها الى نفوسنا حيث التفكير والشعور والتذكر الخ ... ونحن اذ نرتد الى نفوسنا أو تتحول عن النظر الى نفس المشاهد نقف موقف السيكولوجي وان اختلف في الحالين : اذ هو

في الاولى يتصل بالاحوال النفسية اتصالا مباشرا ، أي يقوم بما يسمى في الاصطلاح العلمي بعملية تأمل باطني ، وفي الثانية يتصل بها على نحو غير مباشر بعد تأويل واستدلال فيقال انه يستخدم الملاحظة أو المشاهدة الخارجية .

تلك معرفة سيكولوجية تتاح لنا في مواقف الحياة اليومية ، لا يحرم منها طفل أو راشد ، جاهل أو متعلم ، فما وجه الحاجة الى المعرفة العلمية (علم النفس) ان كنا لا نعدم معرفة عادية للنفس الانسانية ؟ وما الفرق بين المعرفة اليومية للاحوال النفسية والمعرفة العلمية لها ؟

كل علم من العلوم بدأ مجموعة من المعارف اكتسبها الانسان من خبرته اليومية ، هذه الخبرة لم ننف حاجتنا الى العلوم المنظمة لانها خبرة محدودة بحدود الاغراض العملية ولذلك كانت ضئيلة لا تكفي لاشباع حاجتنا الى المعرفة التي لا تحد ، ولانها لا يمكن أن تخلو من شوائب المعتقدات التي لا تستند الى تمحيص واختبار ، أو من الالخطاء التي يقع فيها الانسان العادي لقصور وسائله في البحث . أما المعارف العلمية ففضلا عن اتساع دائرتها لعدم وقوفها عند مجرد خدمة الاغراض العملية واستعاتتها بالمناهج والطرق المنظمة ، فهي لا تكتفي بتسجيل الشواهد وتفسيرها ، بل تصنفها وتبويبها وتكتشف ما بينها من روابط وتسعى الى كشف القوانين التي تخضع لها الحياة النفسية .

والقانون وسيلة للتنبؤ . ومن ثمة كان علم النفس يمتاز عن المعرفة السيكولوجية العادية في فائدته التطبيقية التي يجنيها من القانون : ندرس وظيفة التذكر ونكتشف عن قوانين الحفظ ، حتى يسعنا بعد ذلك أن نطبق معرفتنا العلمية في تصميم أحسن وسائل الحفظ وغير ذلك من وسائل التعليم ، ندرس الاتباه والتعب ومن معرفة قوانينهما نفيد في أحسن طرق

الاعلان ووسائل الاتاج في الميدان الصناعي ، وقوانين التطور الانفعالي
وأسباب الاضطراب الانفعالي نفيد منها في الطب النفسي . وهكذا فان
التنظيم العلمي لمعارفنا النفسية بتحرره من الاغراض العملية المباشرة يزيدها
سعة ، وقدرة على تحقيق الاغراض العملية لا للفرد الواحد بل للانسانية
جمعاء في مختلف الميادين العملية . والتنظيم قبل كل شيء يتضمن الاعتقاد
بأن الحياة النفسية لا تمضي فوضى ، بل تتبع نظاما دقيقا شأنه شأن النظام
الطبيعي في حتميته وتعقد مظاهره .

وان الدراسة العلمية للطفولة وان كانت تقدر خبرات الآباء
بأنائهم ، وتعول على هذه الخبرات أحيانا كثيرة في الوصول الى نتائجها ،
غير أنها تكشف عن العنصر الشخصي في هذه الخبرات ، وتحاول عن طريق
وسائل الضباط المختلفة أن تحررنا جميعا من قيود خبراتنا الشخصية لتطلعنا
على الحقائق الموضوعية الخاصة بالاطفال جميعا في تطور شخصياتهم ، كما
توقفنا على الفروق الفردية بينهم . وقبل أن نقدم عرضا لمختلف الطرق
العلمية التي انتهجت في دراسة الاطفال ، ينبغي أن نفهم المعنى العلمي
للمنو ، وأن نبين أهم التغيرات التي تطرأ على الفرد أثناء عملية النمو ،
وتوضيح ما يترتب على دراسة النمو النفسي من فوائد .

معنى النمو

يمر الفرد بعملية نمو وتحول حتى يصل الى التكوين النفسي والجسمي الذي يميز الراشد الناضج . ولا سبيل الى فهم الطفل فهما حقا ما لم تتبع عملية النمو الطويلة التي تطرأ عليه منذ نشأته خلية في بطن أمه حتى يبلغ النضج ، فما مولد الطفل غير حادث واحد في سلسلة متتابعة من التغيرات . وليست مهمتنا في هذا الفصل أن نمر بهذه المراحل ، بل هي أن ندرس طبيعة النمو النفسي ، ونعرف الصفات التي تميزه ، حتى اذا عرضنا لمراحل النمو المختلفة فيما بعد ، لا يغيب عن أذهاننا أنها تتبع نسقا خاصا وتخضع لنظام مضبوط .

النمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج . معنى ذلك أن التغيرات تسير الى الامام لا الى الوراء ، وأنها لا تتابع بمحض الصدفة والاتفاق بل تتبع نسقا معينا ، وتخضع لنظام أو خطة واضحة ، ولا تنفصل في سياقها أية مرحلة عما يسبقها أو يليها ، فجميع المراحل تنتظم كلا واحدا وتهدف الى غرض نهائي هو النضج . والنمو بهذا المعنى ضرب من التغير يطرأ على نشاط ، أو وظيفة ، أو قدرة ، فينتقل من مرحلة دنيا الى مرحلة أرقى .

وتفيدنا دراسة النمو في أمور ثلاثة :

١ - توقفنا على ما ينتظر من الطفل في هذا العمر أو ذاك .

نستطيع بفضلها أن نعرف مثلاً ما ينبغي أن يكون عليه تفكير الطفل أو لغته أو نشاطه الاجتماعي في سن معينة • وبفضلها نعرف في أي عمر يرتقي هذا النشاط أو ذلك إلى شكل أنضج •

٢ - نموذج النمو يكاد لا يختلف من فرد إلى آخر ، وهذه الخاصية تمكننا من معرفة مستوى نضج أي طفل بالنسبة لمجموع الاطفال من نفس السن • ومن ثم يمكننا وضع معايير عامة لنمو السلوك ، فلكل عمر زمني مستوى نضج معين يتميز بخصائص معينة •

٣ - كل نمو يتطلب رعاية من جانب البيئة ، ولذلك كان الوقوف على النمو السوي خير عون للمربي على تمهيد السبيل أمام النمو السوي •

ضروب التغير في عملية النمو

قلنا ان النمو يشمل تغيرات متتابعة ، ولكنها تغيرات من ضروب مختلفة ، فضلاً عن تباين أثرها في عملية النمو • ونستطيع حصرها على نحو تقريبي في ضروب أربعة :

(اولا) التغير في الحجم :

يتضح هذا الضرب على وجه الخصوص في النمو الجسمي، ويتضح مع ذلك في النمو العقلي عندما نستخدم اختبار الذكاء المقنن • يزداد طول الطفل عاماً بعد آخر ، فضلاً عن وزنه ومقاييس محيط جسمه ، ما لم يعرقل نموه الطبيعي ظرف من الظروف الشاذة • ونفس الضرب من التغير يطرأ على أعضاء الجسم وتراكيبه الداخلية : فالقلب والرئتان والامعاء والمعدة

تكبر كي تواجه حاجات الجسم المتزايدة • ويقابل هذا التغير الجسمي تغير مماثل في الناحية العقلية ، فلغة الطفل تزداد عاما بعد عام ، وكذلك قدرته على الادراك والتذكر والتفكير •



شكل (١)

رسم يظهر فيه (اليمين) جسم وليد مكبرا الى حجم الرجل (الى اليسار) ومنه يتضح الفرق بينهما في النسب بين اجزاء الجسم المختلفة .

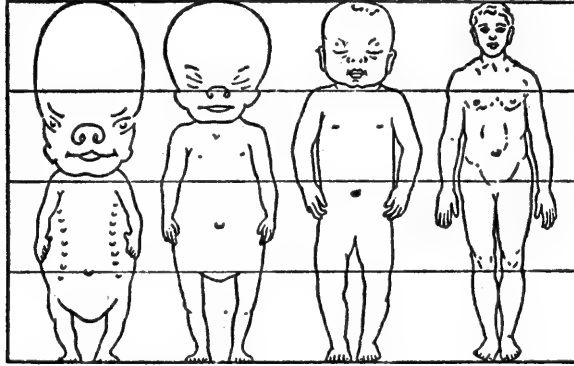
(ثانيا) التغير في النسب :

يولد الطفل وله حجم معين ، وبين مختلف أجزاء جسمه نسب معينة • والنمو يطرأ على الحجم فيزداد ، وعلى النسب فتتغير ، فليس الطفل اذن « مصغر رجل » ، لان مصغر الشيء يختلف في الحجم مع الاحتفاظ بنفس النسب بين الاجزاء • ولكن المشاهد أن نسبة أعضاء الجسم في الطفولة تختلف اختلافا بينا عنها في الرجولة • ويتضح هذا الاختلاف لو كبرنا جسم الطفل الى حجم الراشد على نحو ما يبدو في الشكلين ١ ، ٢ •

ولا تصبح النسب بين أعضاء الجسم المختلفة قريبة للنسب المتحققة في جسم الراشد الا عندما يبلغ الطفل حوالي الثالثة عشرة من عمره • والجدول التالي يصور تصويرا واضحا التغيرات التي تعترى النسب الجسمية خلال سنوات النمو :

جدول (١) التغيرات في النسب الجسمية

ارتفاع الرأس	يبلغ الضعف
طول القامة	يبلغ ثلاثة أمثال
طول الأطراف العليا	يبلغ أربعة أمثال
وزن المخ	يبلغ أربعة أمثال
طول الأطراف السفلى	يبلغ خمسة أمثال
وزن القلب	يزداد ثلاثة عشر مثلاً
وزن الرئتين	يزداد عشرين مثلاً
نسبة وزن العظام ، والدهن ، والجلد	لا تتغير
نسبة وزن العضلات	تزداد بنسبة مئتين
نسبة وزن الجهاز العصبي	تصبح ١/٨ ما كانت عليه لدى الرضيع



جنين جنين مولود راشد
(شهران) (٥ شهور) جديد

شكل (٢)

التغيرات في شكل الجسم والنسب خلال فترة النمو (١)

(1) Adapted from Jackson (C.M.) Ed., « Morris' Human Anatomy, » qth ed. Philadelphia : Blakiston, 1933.

ان التغير في النسب الجسمية يرجع الى تباين سرعة نمو الاعضاء المختلفة . فحيث ان لكل عضو من أعضاء الجسم معدل نمو خاص به ، وحيث انه لا يوجد سن موحدة يبلغ عندها كل أعضاء الجسم غاية نضجها ، فإن التركيب البدني العام للطفل لا بد مختلف اختلافا واضحا من حيث النسب عن التركيب البدني لدى الراشد .

والتغيرات في النسب كما تتضح في النمو الجسمي فهي تتضح كذلك في النمو العقلي . ويمكن تصوير ذلك بتتبعنا التغيرات التي تعتري وظيفة التخيل ، والتغيرات التي تعتري اهتمامات الفرد . فالتخيل في الطفولة المبكرة يغلب عليه عنصر التوهم ، فارتباطه بواقع الحياة ارتباط واه ، في حين أن ارتباطه بحياة الطفل الانفعالية ارتباط وثيق حقا . وان النشاط التخيلي في الطفولة الاولى يستغرق قدرا كبيرا من النشاط العقلي بوجه عام . ولكن عنصر التوهم لا يلبث أن يسلم مكانه بالتدريج لعنصر ادراك الواقع وتمحيصه : فاذا كنا نصادف لدى الكبار (ان كانوا يتمتعون بقدر معقول من الاتزان الانفعالي والصحة النفسية) نشاطا تخيليا فهو نشاط مضبوط ، أو هو نشاط موجه الى تحقيق التوافق مع الواقع . ولذلك أمكن استخدام النشاط التخيلي لدى الكبار في مختلف نواحي البناء والابتكار .

أما من حيث نمو الاهتمامات ، فنرى الطفل يتخذ نفسه وحاجاته مركزا للاهتمام . ان كافة طاقاته تدور في فلك واحد تقريبا هو ذاته . بل ان اهتمامه بالناس من حوله انما هو اهتمام بهم من حيث هم أدوات لتحقيق مختلف حاجاته . ولكن الاهتمام يتحول عن الذات تدريجا ، ولا يلبث الطفل أن يوجه اهتمامه الى العالم الخارجي : الى الاشياء ، الى الاقران ، الى نشاط جماعته كما هو حال الطفل في المدرسة الابتدائية .

ثم يطرأ على الفرد نمو جديد في مطلع المراهقة فتتنوع اهتماماته ، وتوسع الآفاق التي تبلغها هذه الاهتمامات ، ويتبلور ميله الجنسي نحو أفراد الجنس الآخر •

من ذلك يتبين أن تغير النشاط التخيلي أو الاهتمام ليس مجرد اتساع أو ازدياد فحسب ، بل هو كذلك تغير من حيث النسبة بين هذا النوع من النشاط وبين مختلف نواحي النشاط العقلي •

(ثالثاً) اختفاء خصائص قديمة :

تتضمن عملية النمو اختفاء خصائص كانت موجودة من قبل • ومن أبرز الأمثلة على ذلك الغدة التيموسية ^(١) التي تسمى عادة غدة الطفولة ومركزها في الصدر ، والافعال المنعكسة التي تعرف باسم بابنسكي Babinski ^(٢) ، وتلك التي تعرف باسم دارون ، وشعر الطفولة ، وأسنان الطفولة • وتتولى الطبيعة نفسها هذا المظهر من مظاهر النمو فتستأصل من المميزات الجسمية ما استنفد قيمته للكيان العضوي •

وثم خصائص نفسية تختفي في سياق النمو ، مثال ذلك : أشكال الكلام الطفلي ، والسلوك الاندفاعي الطفلي • وتختفي كذلك مختلف ضروب التنقل الطفلي كالزحف والجو • ويقل اعتماد الفرد على بعض الحواس في النشاط التوافقي ، كالذوق والشم اللذين يقلان حدة في سن الرشد عنهما في سن الطفولة • وفي حين تختفي هذه الخصائص تبقى

(١) الغدة التيموسية (الصغرية) لها تأثير مانع للنمو الجنسي ، وتحدث ضموراً لدى الكبار ، بينما النقص في وظيفة هذه الغدة يحدث نضجاً جنسياً مبكراً •

(٢) أي امتداد اصبع القدم الأكبر وثني الاصابع الأخرى •

خصائص أخرى كالاتجاهات الانفعالية وبعض العادات ، وذلك لان بقاءها أيسر من ازالتها ، أو لانها تنطوي على ضرورات نفسية معينة كأن تكون استجابة لدوافع عميقة ملحة . وان كثيرا من الآباء يشجعون الاطفال على الاحتفاظ بهذه الاتجاهات الانفعالية أو العادات دون أن يفتنوا الى أنهم - اذ يفعلون ذلك - يعرقلون سير النمو ، ويعطلون الارتقاء نحو مستوى انفعالي وعقلي أكثر نضجا .

والاطفال من جانبهم يتشبثون عمدا بما اكتسبوا من اتجاهات طفلية - عادات كانت أو عواطف - لما تقدمه من لذة أو منفعة .

(رابعا) ظهور خصائص جديدة :

فضلا عن التغير باستبعاد خصائص كانت موجودة ، يحدث تغير بكسب صفات جديدة جسمية وعقلية . بعض هذه الصفات يكتسبها المرء بالتعلم ، وكثير منها يظهر نتيجة النضج ، أي نتيجة التفتح الطبيعي لصفات تكون عند الميلاد كامنة أو غير مكتملة النمو . مثال ذلك الاسنان الاولى والثانية ، والمميزات الجنسية الاصلية والثانوية . هذا في الناحية الجسمية ، أما في الناحية العقلية فمثل المعايير الاخلاقية ، والمعتقدات الدينية ، ومختلف أشكال اللغة ، والنزعات العصائية .

معدل النمو

تغير معدل النمو :

النمو جسميا كان أو عقليا عملية واحدة ديناميكية مستمرة ، ولكن سرعة هذه العملية تغير من معدلها من مرحلة الى أخرى • فسرعة نمو الجنين في الرحم سرعة فائقة ، اذ ينمو من خلية ميكروسكوبية الى وليد يزن حوالي ثمانية أرتال ويبلغ طوله حوالي عشرين بوصة في تسعة أشهر • وتكون نسبة طول الطفل عند الميلاد الى طوله في سن الثامنة عشرة ٣ : ١٠ أي أن ما يبلغه الفرد من النمو في تسعة أشهر يعادل ثلث ما يبلغه بعد ثمانية عشر عاما تقريبا •

يستمر معدل النمو بهذه السرعة الفائقة حتى سن الثالثة ، هذا اذا استثنينا الاسبوعين التاليين للميلاد ففي خلالهما يكون النمو بطيئا جدا الى أن يعتاد الوليد على البيئة الجديدة • واذا أردنا أن ندرك مدى سرعة التغير التي تطرأ على الفرد في طفولته الاولى ، فما علينا الا أن نقارن طفلا في الثالثة من عمره بطفل حديث الولادة • ففي خلال هذه الفترة نكاد نرى الوليد ينمو ، ويسهل علينا أن تتبين التغيرات تطرأ أسبوعا بعد أسبوع ، ويوما بعد يوم • يصدق هذا على النمو العقلي كما يصدق على النمو الجسمي سواء بسواء •

يبقى معدل النمو سريعا (وان قل عن الفترة السابقة بعض الشيء) فيما بين الثالثة والسادسة ، ولكنه يبطئ بعد ذلك الى أن نشرف على

المراهقة ، فيسرع النمو من جديد ويبقى محتفظا بهذا المعدل السريع عامين أو ثلاثة كي يبطيء مرة أخرى عندما تقترب من مستوى النضج •

ويلاحظ أن أجزاء الجسم المختلفة — كما سبق أن ذكرنا — تنمو بمعدلات مختلفة حتى تصبح نسب الجسم أكثر شبها بنسب البالغ • وفقا لمبدأ النمو من الرأس الى القدم (الترتيب اللغائي الذنبى) ، فإن الرأس والاعضاء العليا من الجسم تنمو بمعدل سرعة أكبر من الجذع والساقين •

● فيزداد حجم الرأس بمعدل مذهل ، مبتدئا غالبا بعد الحمل مباشرة ، حتى يصير عند الميلاد حوالي ٦٠٪ من الحجم الذي سيكون عليه في سن الرشد • كما يتضاعف المخ في الحجم خلال العامين الاولين •

● ويأتي الجذع الثاني في الترتيب بعد الرأس في معدل النمو الكلي •

● أما الساقان فهما اكثر الاجزاء تغيرا ، من حيث الحجم ، من الميلاد حتى البلوغ ، رغم بطئهما في النمو بالنسبة للاجزاء العليا من الجسم •

عوامل تؤثر في معدل النمو :

نعلم أن حدود النمو الجسمي والنفسي تقرره عوامل كامنة في بناء الخلايا الأصلية (Germ cells) • بيد أن نشاط الطفل بالاضافة الى عوامل البيئة كالتغذية والتمرين والتطبيع الاجتماعي (Socialization) ، يسهم في تحديد سرعة التغيرات التي تعترى الفرد في سنوات النمو ، وفي تعيين المدى الذي تقف عنده هذه التغيرات • وقد أثبتت البحوث الطبية أن التغذية في الطفولة الاولى لا تؤثر فحسب على تغيرات النمو ، بل تحدد المدى النهائي الذي تقف عنده •

هذه العوامل مجتمعة قد تعجل النمو ، وقد تعطله ، وقد توقفه كلية قبل أن يصل الى غايته التي تقتضيها طبيعة الفرد . وغير خاف أثر افرازات غدد معينة في سرعة النمو . فاستخدام افراز الغدد التناسلية مثلاً يعجل من تغيرات البلوغ ، في حين أن نقص مادة الثيروكسين (Thyroxine) في الدم - افراز الغدة الدرقية Thyroid gland ^(١) - يترتب عليه تأخر النمو الجسمي والعقلي . فاذا عوضنا هذا النقص بأن نحقن الجسم بهذه المادة زادت سرعة النمو الى اقرب ما يمكن من المعدل الطبيعي .

المظاهر الرئيسية للنمو :

نميز عادة بين اربعة اتجاهات رئيسية للنمو :

(١) النمو الحركي : ويشمل الوضع الجسمي ، والتنقل ، واستخدام الايدي ، الخ .

(٢) السلوك التكيفي : ويشمل النشاطات الادراكية ، وتكييف أو توجيه السلوك وفقاً للظروف أو الاوضاع . واليقظة ، والبناء ، واتلاف الاشياء ، الخ .

(١) الغدة الدرقية هي غدة صماء توجد في منطقة الرقبة امام القصبة الهوائية ، ووظيفتها تنظيم الايض (أي عمليات التمثيل الغذائي) وتفرز الغدة في الدم سائل يود يحتوي على حامض اميني - هرمون الثيروكسين - وتأثيره الرئيسي هو زيادة معدل عمليات التأكسد في الجسم . ونقص الهرمون في الاطفال يعوق النمو الطبيعي ، حتى انه قد يصيب الفرد بالقماء فيصير قزماً مشوه الجسد ويتسم بالبلاهة . وقصور وظيفة الغدة في الكبار يؤدي الى الاصابة بالخزب وهو مرض جلدي يتميز بجفاف الجلد وبفقدان النشاط العقلي والجسدي . اما فرط الوظيفة فيؤدي الى تضخم الغدة الدرقية (الجوتر Goiter) وازدياد الايض .

٣) اللغة : وتشمل الفهم ، والتعبير ، والاتصال ، الخ •

٤) السلوك الشخصي - الاجتماعي : ويشمل ردود أفعال الفرد نحو الآخرين ، والثقافة ، والملكية ، والتقاليد •

قد ينمو الطفل بمعدلات مختلفة في هذه الاتجاهات • النمو الحركي، ولحد ما النمو الإدراكي (الحسي) ، يحدث في الجنين والرضيع ، بينما معظم سلوك التكيف ، واللغة ، والنمو الشخصي - الاجتماعي لا يمكن حدوثه قبل عدة أشهر بعد الميلاد • وما يوافق عليه « الذكاء » وثيق الارتباط بالنمو اللغوي الذي لا يمكن قياسه قبل عمر سنتين •

معايير النمو :

يتطور سلوك الطفل عامة على نحو منتظم ، حتى أن مراحل المتعاقبة يمكن التنبؤ بها ، وبناء على ذلك، يمكننا وضع معايير عامة لنمو السلوك • فلكل عمر زمني مستوى نضج معين يتميز بخصائص معينة حيث تختلف هذه المستويات في نوع نماذج الاستجابات والقدرة على أداء أنماط متنوعة من الأفعال • ومن ثم أمكن تصميم تخطيط لتطور مظاهر النمو المختلفة لدى الطفل العادي أو المتوسط • ومع ذلك ، لا تتوقع من جميع الأفراد نفس معدل النمو في جميع النواحي، كما أننا لا نتوقع انحراف طفل ما بعيدا جدا عن هذه المعايير •

وفيما يلي جدول يبين بعض مظاهر النمو المختلفة للسلوك في الجنين والرضيع والطفل حتى عمر خمس سنوات :

مستويات النضج

مظاهر النمو

٥ سنوات	النشاط الاجتماعي (الروضة) .
٤ سنوات	المعاني الكلية (العدد ، الشكل) .
٣ سنوات	الكلام (الجمل المفيدة) .
٢ (سنتان)	العضلات العاصرة (ضبط المثانة) .
١٨ شهرا	الحنجرة (كلمات ، عبارات) .
١٢ شهرا	الارجل ، الاقدام (يقف ، يطوف) .
٤. اسبوعا	الجزع ، والاصابع (يجلس ، يزحف يضرب بجمع الكف) .
٢٨ اسبوعا	الايدي (القبض والتناول) .
١٦ اسبوعا	الراس (التوازن) .
٤ أسابيع	العينان (ضبط الابصار) .
صفر(الميلاد)	الاحشاء (وظائف نمائية) .

قبل الميلاد

٢٤ اسبوعا	الجهاز التلقائي (ضبط فيزيائي - كيميائي
١٠ أسابيع	امتداد الجلد .
١ أسبوع	المرحلة الجنينية (ما قبل التنظيم العصبي
صفر	الحمل (تنظيم جنيني في أولى مراحل) .

جدول (٢) بعض مظاهر النمو المختلفة للسلوك في الجنين والرضيع والطفل

مناهج البحث في النمو النفسي

« لكل طريقة بحث - مهما بلغت من الدقة - حدود لا تتجاوزها . ومن هنا كانت الحاجة في اي دراسة علمية تطمح في بلوغ نتائج نهائية عامة ، الى الجمع بين اكبر عدد ممكن من الطرق حتى تتاح لكل طريقة أن تسد النقص الذي يتخلف عن الطرق الاخرى ، وتفيد من الميزات التي تنفرد بها كل منها . وهكذا ، يكشف لنا تكامل النتائج مجتمعة الكثير من غوامض السلوك الانساني ، وينير لنا كثيرا من الجوانب المظلمة في حياة الاطفال » .

طريقة تسجيل الحياة اليومية

شاء بعض علماء النفس في القرن التاسع عشر أن ينهجوا نهجا موضوعيا في دراسة حياة الطفل ، نهجا يتيح لهم الملاحظة المباشرة للاطفال في سلوكهم اليومي كي يتحرروا من التعميمات المخلة ، والاعتقادات السيارة التي ترسخ في أذهان الناس نتيجة خبرات شخصية ومشاعر ذاتية وملاحظات مبتسرة ، فعمد هذا النفر من العلماء الى تسجيل نشاط أطفالهم والحوادث التي يمرون بها ، واستجاباتهم لهذه الحوادث يوما بيوم . على أنهم لم يقنعوا بمجرد تسجيل نشاط الاطفال كما يحدث على نحو تلقائي ، بل كانوا - بين الفينة والفينة - يجرون عليهم تجارب خفيفة (على طفل أو طفلين) بقصد التحقق من هذا الغرض أو ذاك ، أو بقصد حفز الطفل الى التعبير عن نفسه تعبيرا تتاح لهم ملاحظته على نحو دقيق . وكان كل من يلاحظ من هؤلاء حريصا على تسجيل ملاحظاته حال ملاحظته الطفل أو بعد ملاحظته له بوقت وجيز ، حتى لا يعول على الذاكرة فهي كثيرا ما تخون . وبعد أن يتجمع القدر الكافي من هذه الملاحظات ترتب كي تكون سجلا كاملا عن حياة الطفل أو تاريخه لفترة تطول أو تقصر .

لهذه الطريقة ميزة أساسية ، فهي تتيح لنا ملاحظة الطفل في نشاطه اليومي المعتاد بعيدا عن الجو غير الطبيعي الذي يكتنف الدراسة التجريبية في معامل علم النفس . ولكنها طريقة تفرض علينا الوقوف من الطفل موقف المشاهد السلبي ، ينتظر ما يحدث كي يسجله ، دون أن يستطيع

التحكم في البيئة أو تغيير ظروفها حتى تتاح له دراسة مختلف الاستجابات السلوكية تحت مختلف الظروف البيئية . هذا النقص تتجنبه الدراسة التجريبية في المعمل ، فالمجرب لا ينتظر حتى يصدر عن الطفل نوع السلوك الذي يريد ملاحظته ، فلديه مختلف المواقف أعدها سلفا كي تستثير لدى الطفل هذه الاستجابة أو تلك فيسجلها ، ثم انه يستطيع تغيير عناصر الموقف ، فيزيد المنبهات شدة أو يستبدلها بمنبهات أخرى تختلف كيفا وكما ليتبين ما يطرأ على استجابات الطفل من تغييرات . وهكذا يتيح الموقف التجريبي فرصا لا يتيحها موقف الحياة اليومية التلقائية . فضلا عن ذلك فالموقف التجريبي لا يتيح لنا مجرد ملاحظة الظواهر بل تقدير هذه الظواهر، وتقدير ارتباطها بعضها ببعض ، وارتباطها بالمواقف التي أثارها تقديرا كليا .

وهناك عيب آخر في طريقة تسجيل الحياة اليومية للأطفال . ذلك هو أن الملاحظ لسلوك الطفل في أغلب الحالات ، هو أحد الوالدين . وليس بخاف على أحد أن الاندماج في علاقة عاطفية من أي نوع كان مع الشخص المدروس تجعل الدارس معرضا للخطأ : فتخفى عليه أموراً تمس كبرياءه الوالدي ، ويغالي في تقدير أمور تعزز فكرته الطيبة عن نفسه ، وعن نسله ، ويهتم بتعقب مظاهر دون أخرى بحكم اهتماماته الخاصة ، ويفسر الظواهر في ضوء معتقداته وتجاربه الخاصة ، وهكذا .. ان العلاقة الانفعالية بين الملاحظ وطفله موضوع الملاحظة موقف ينتقص من الحياد النفسي الذي لا بد من توفره في أية دراسة علمية .

ومن الامور التي تؤخذ على الدراسات التي اتبعت هذه الطريقة انها لم تتناول في أغلب الاحوال غير حالة طفل واحد ، وكان هذا الطفل في أغلب هذه الدراسات ابنا لوالدين من مستوى ثقافي وعقلي رفيع . ودراسات هذا شأنها قد تكشف لنا كثيرا من غوامض السلوك الانساني،

وتنير لنا كثيرا من الجوانب المظلمة في حياة الاطفال ، غير أنها قاصرة على دائرة محدودة بحيث لا تكفي وحدها للوصول الى نتائج عامة نهائية عن سلوك جموع الاطفال .

تلك عيوب تؤخذ على طريقة « تسجيل الحياة اليومية » للاطفال . انها عيوب لا تقضي على ما تنطوي عليه الطريقة من قيمة علمية ، وكان الاجرى أن نستخدم بدلا من لفظ عيوب لفظ حدود . فلكل طريقة - مهما بلغت من الدقة - حدود لا تتجاوزها . ومن هنا كانت الحاجة في أي دراسة علمية تطمح في بلوغ نتائج نهائية عامة الى الجمع بين أكبر عدد ممكن من الطرق حتى تتاح لكل طريقة أن تسد النقص الذي يتخلف عن الطرق الاخرى ، وتفيد من الميزات التي تنفرد بها كل من غيرها .

ومما لا شك فيه أن الطريقة التي نحن بصددتها أثبتت ضرورتها كتتمة رائعة لدراسة الاطفال التجريبية . والحق أنها مهدت الطريق للملاحظات المضبوطة ضبطا علميا محكما . فما كان لنا أن نطور طريقة الملاحظة العلمية قبل أن نحيط علما بأبعاد السلوك الانساني الذي نلاحظه ، وما كان لنا أن نصمم التجارب العلمية تجري على الاطفال قبل أن نعرف مختلف الظواهر التي نريد اجراء التجارب عليها ، أو مختلف ميادين السلوك التي لا بد من دراستها . وان الملاحظات التي تجمعت لدينا من مشاهدة سلوك الاطفال في حياتهم اليومية كانت بداية ضرورية لاعداد خطط الملاحظة والتجارب على السواء . وقد كانت - ولا تزال - مصدرا رائعا للفروض العلمية ، وهي نقطة البدء في أي مبحث علمي . وأخيرا فان الدراسة التفصيلية لتاريخ الطفل الواحد كفيلة بأن تكسب طالب علم النفس بصيرة لا غنى عنها في أي دراسة علمية ، وما ذلك الا لانها تعكس ما تنطوي عليه الحياة من تعقد وثرأ وحركة دائبة .

وقد قمنا من جانبنا باستخدام طريقة « تسجيل الحياة اليومية » في بحوث - ما زال بعضها جاريا - درسنا فيها تطور سلوك أطفالنا منذ ميلادهم . وفيما يلي نورد بعض فقرات من سجل حياة طفلة أحد المؤلفين (١) :

في نهاية الشهر الثاني :

تكتشف الطفلة يديها . . تطيل النظر اليها محركة اياها على مقربة من عينيها . (ان تسجيل هذا السلوك في الشهر الثاني لا يعني أنه لم يظهر قبل ذلك ، وانما يعني فقط أننا لم نلاحظه قبل ذلك . ولا بد من مقارنة ملاحظتنا بملاحظات غيرنا قبل أن نقرر عمومية هذه الظاهرة أو تلك بالنسبة لسن معينة) .

في الشهر الثالث :

تبدي الطفلة اهتماما واضحا بالاشياء المحيطة بها : بالصور المعلقة على الجدار المجاور للفراش الذي تنام فيه ، وتتأمل هذه الصور في استغراق ظاهرة لفترة طويلة . (كان ينبغي تقدير هذه الفترة تقديرا دقيقا فالدراسة العلمية تتطلب التقدير الكمي للظواهر المدروسة ، ولا تقنع بالاحكام الكيفية نصدرها عليها) .

تحاول الطفلة أن تبلغ بأصابع يدها داخل فمها ، وتبذل في ذلك جهدا واضحا حتى تنجح أحيانا ، وما تكاد تفعل حتى تنهال على الاصابع مصا ، ثم لا تلبث الاصابع أن تفلت من فمها ، فتحاول اعادة الكرة مرة أخرى وهكذا .

(يتضح من هذه الملاحظة أن الرضيع لا يني عن تعلم أنماط سلوكية جديدة بجهد يبذله من تلقاء نفسه ، وعن تنويع ما سبق له تعلمه من

(١) عبد المنعم المليجي .

أساليب سلوكية • ففي الملاحظة السالفة الذكر يتبين أن الرضيع تعلم وضع هذا الاصبع أو ذاك في الفم ، فضلا عن ذلك فقد عمم عادة مص الثدي وأصبح الآن يستطيع استخدام الاصابع في نفس العملية) •

بداية الاسبوع الخامس عشر :

تكرر الطفلة بعض الاصوات في نشاط زائد ، وعلى وجهها - اذ تزاول هذا النشاط - علامات الارتياح والرضى • يزداد هذا النشاط الصوتي على وجه الخصوص في الساعة السادسة صباحا بعد نوم هادئ وبمجرد الفراغ من الرضعة الاولى • وتدوم هذه « الجولة » من التمرين الصوتي حوالي ربع ساعة •

الاسبوع الاول من الشهر الرابع :

أصبح بوسع الطفلة أن توصل ابهام يدها اليمنى الى الفم ثم تمضي في عملية المص ، تعيد الكرة مرات يتخللها عدد من المحاولات الفاشلة •

في خلال الشهر الرابع :

يمكننا أن نميز من خلال الاصوات المبهمه حرفين متميزين :

١ - أ ... أ ... أ ...

٢ - أغيه ... أغيه ... أغيه ...

في الشهر الخامس :

ينبثق من بين الخليط الصوتي حرف ثالث قريب من حرف الجيم

هو جيه ... جيه •

في الشهر السادس :

يرز حرف رابع هو ب . د . ب .

على أن الحروف الاربعة تختلط فيما بينها وتمتزج بمجموعة الاصوات غير المتميزة في صراخ عال ، ونشاط حركي عنيف ، وكل سلوك الطفلة وأسارير وجهها اذ تزاول هذا النشاط الصوتي فترات طويلة. ينم عن السعادة أو - على الأقل - الراحة والاستمتاع .

الشهر الثامن :

تتبه لاصوات الموسيقى والغناء المنبعثة من جهاز الراديو ، وتصيح مع صوت المتحدث ، أو المغني ، واذا تصادف وجاء مجلسها في عربتها على مقربة من الجهاز مدت يدها عابثة بالمفاتيح .

تستجيب للغناء والموسيقى بتحريك كفيها في حركة إيقاعية .

تعمم هذه الاستجابة فلا تعود قاصرة على منبه واحد هو الموسيقى والغناء المنبعثين من جهاز الراديو ، بل تصبح استجابة لمنبه آخر هو غناء أي فرد من أفراد الأسرة .

هذا سلوك هو بحق استجابة اجتماعية ، فهو رد على محاولة أفراد الأسرة - عن طريق الغناء - مداعبتها .

تناول كل ما تبلغه يداها من أشياء في عربتها ، وتقذف بها الى الارض ، مستمتعة بما يحدثه سقوطها من أصوات .

لا تكاد تمضي أيام من الشهر الثامن حتى تتبع بصرها الأشياء المتساقطة .

لم تعد الطفلة تقنع بتناول الاشياء بيد أو بأخرى ، وانما تنقل الشيء من يد الى أخرى مكررة هذه العملية مرات عدة .

مساء يوم من الشهر الثامن كانت تلهو في عربتها في حالة من الهياج الشديد بقصاصات من القماش من ألوان مختلفة . استهواها هذا النشاط ، وخصوصا عملية نقل القماش من يد الى أخرى ، فقد داومت على هذه العملية دقائق دون أدنى تعب .

تجر الغطاء اذ هي مستلقية سواء في عربتها أو سريرها لتغطي وجهها ، وتبقى كذلك برهة قصيرة ثم تزيح الغطاء عن الوجه ضاحكة في سرور شامل ، وقد تولاهها شعور يبدو لي قريبا من الشعور بالظفر .

تمسك بكلتا يديها أحد فساتينها ، تشد الفستان ، ترفع يديها بالفستان مارة به فوق رأسها حتى تتجاوزه ثم تعود به مرة أخرى فوق الرأس الى الامام ، وتعاود الكرة مرات .

تمللمن من الجلوس طوال الوقت : كلما رأت أحدا صاحبت به ، مادة يديها نحوه محاولة النهوض وطالبة العون . سرور زائد بالوقوف مستندة الى سريرها ، أو الى ظهر الكرسي ، وترقص اذ هي كذلك في حالة من الهياج المرح .

تأخذ أصواتها صفة التخاطب : فهي تصيح بمن معها ، حتى اذا رد على صيححتها بمثلها أو بكلمات أيا كانت أجابت عليه بأصوات مختلفة متنوعة من حيث مخارجها ومقاطعها ، ويرتفع صوتها على قدر ارتفاع ته هو .

العبث بالاشياء يزداد تعقدا وابتكارا : لعبة القماش .. قذف الى الارض ومتابعتها بالبصر والجسم .. ضرب جدار العربة بقدميها .. دفع لعبة تحدث صوتا بقدميها حتى تحتجزها بين قدميها وبين جدار العربة .

تستجيب لصوت المعلقة في اصطدامه بالاناء : تصمت متلفتة نحو مصدر الصوت في وضع ترقب حتى اذا دخلت الام حاملة الطعام ظهرت عليها كل بوادر الهياج .

وفي بحث آخر ، استخدمت فيه هذه الطريقة لدراسة تطور سلوك طفل في العامين الاولين ، سجل المؤلف ^(١) الملاحظات التالية :

الاسبوع الاول :

في بداية الاسبوع ، كانت العينان مقفلتين أغلب الوقت . وعندما تفتح العينان يكون النظر مثبتا عادة في اتجاه واحد فقط ، ولا يستطيع الطفل متابعة الأجسام المتحركة ببصره .

وفي نهاية الاسبوع ، في الموعد المخصص للرضاعة ، حدث أن لامست يد الطفل فمه ، فوضع اصبعه (السبابة) في فمه وشرع في مصه كأنه يرضع من الثدي تماما . ولكن سرعان ما أفلت الأصبع من فمه ، وفشلت كل محاولات الطفل في ارجاعه الى فمه مرة أخرى .

الاسبوع الثاني :

في اليوم الثامن من عمره ، استطاع الطفل متابعة الأجسام المتحركة المصحوبة بصوت ، وأخذ يتابعها ببصره في كافة الاتجاهات .

(١) حلمي المليجي .

الاسبوع الرابع :

يستطيع الطفل متابعة الاشخاص بصره بالرغم من أنه لم تصدر عنهم أصوات واضحة •

يقترب شخص منه بينما هو مستلقى على ظهره فاذا به يحاول أن يرفع رأسه الى أعلى وينجح في ذلك •

وحينما وضع الطفل ممددا على بطنه ووجهه متجه لأسفل ، رفع رأسه وعنقه الى أعلى بوضوح •

الاسبوع السادس :

ينبغي الطفل بأصوات مبهمه مصحوبة بتحريك الرأس والساقين ، سواء كان منفردا او اثناء حضور الغير • كما أنه يستطيع توجيه بصره نحو الاشخاص الذين يداعبونه •

يتأمل اللوحات الزيتية الملونة على الجدران وغيرها من الرسوم المعقدة •

الاسبوع السابع :

يتحرك الذراعان معا حركة اجمالية الى أعلى وأسفل ، أي دون استقلال أحدهما عن الآخر •

تصدر عن الطفل حركة سريعة مستمرة للرأس نحو الجانبين في ذبذبة منتظمة لمدة تزيد قليلا عن الدقيقة الواحدة ، كأنه يدرب عنقه على الحركة •

الاسبوع الثامن :

يتهلل وجهه فرحا لقدم الأم • كما أنه يطرب ويهتز ملوحا بيديه

ومحركاً ساقيه عند سماع إيقاع موسيقى مرح • وتستمر هذه الاستجابات
الاجمالية حتى ينقطع صوت الموسيقى فيتوقف الطفل عن الحركة ، ثم
يعاود نشاطه السابق بعودة اللحن الموسيقي •

فيما سبق ، عرضنا أمثلة قليلة لبعض الملاحظات الواردة في سجل
حياة الطفل • الا أن البحث لم يقتصر على ملاحظة الحركات التلقائية ،
فقد اهتم الباحث بالتحقق من صحة بعض ملاحظات وتنايج تجارب علماء
نفس آخرين • مثال ذلك ، عند لمس أخمص قدم الطفل برفق وبحركة
خفيفة يمتد الأصبع بينما تنثني الأصابع الأخرى • هذه الحركة
الانعكاسية الفطرية للمولود يطلق عليها منعكس باننسكي •

وفي تجربة أخرى للباحث ، حاول أن يدرس مدى تقدير الطفل
للزمن وما يطرأ على ذلك من تغير بازدياد عمر الطفل • فكان يقيس الفترة
الزمنية بين طلب الطفل للماء (ليروي ظمأه) وحصوله عليه • وفي نفس
الوقت ، يسجل الباحث استجابة الطفل كلما زاد التأخير في اجابة طلبه
وبالتالي التأخير في اشباع حاجته الى الماء • في الشهور الاولى ، حينما
يشعر الطفل بالعطش يستمر في الصراخ حتى يلمس الماء شفثيه فعلاً •
بينما في نهاية العام الاول يكفي رؤية كوب الماء (الملون والمخصص
لشرابه) يقترب نحوه حتى يتوقف عن الصراخ • الا أن مدة الانتظار
وتأجيل الاشباع لا تزيد عن الدقيقة ، ثم ازدادت الى دقيقتين فأكثر في
أوائل العام التالي • بل يمكن تهدئته اذا أخبره أحد الكبار بأنه سيحضر
الماء ، على أن يكون القول مصحوباً بتحركات فعلية الغرض منها احضار
كوب الماء وان كان لا يقدم مباشرة الى فم الطفل المتلهف على الماء ^(١) •

هذه فقرات موجزة من مادة غزيرة هي بدورها ملاحظات ضئيلة

(١) حلمي المليجي •

جدا ان قورنت بغزارة الحوادث التي تمر بحياة الطفل في أشهر قلائل من عمره • وهي تعطيك فكرة عن صعوبة عملية تسجيل تاريخ حياة الطفل • وقد تعلمت من خبرتي الخاصة بهذه العملية حقائق على جانب كبير من الخطورة ، من ذلك أن الطفل حتى في أولى مراحل حياته كائن ليس بالبساطة التي تتصورها : فحركاته التي تبدو للملاحظ السطحي نشاطا عشوائيا إنما هي سلوك يخضع لنظام أكيد في ظهوره وتطوره ، ويرتبط ارتباطا وثيقا بحاجات الطفل ، ولا يني عن التنوع والتعدل من يوم لآخر • قد لمست كيف أن الظواهر تأخذ في التكاثر بسرعة كبيرة حتى ليستحيل معها تسجيل كل شيء • والمرء في حيرته ازاء هذه الحركة التطورية الدافقة ، لا يسعه الا أن يقر بتعقد السلوك الانساني ، ويقر بسذاجة الاحكام العامة يصدرها الناس عادة على الاطفال دون عناء في الملاحظة ، بل ودون ملاحظة على الاطلاق في كثير من الاحيان ، والاعتماد بدلا من ذلك على التأملات النظرية ، والاستنتاجات التي تعتبر في هذه الحالة تعميمات مخلة ، تعميمات لا تعكس واقع السلوك الطفلي •

وقد أفاد نفر من علماء النفس من تطبيق هذه الطريقة في بحوثهم على الاطفال مع تجنب ما تنطوي عليه من عيوب • أراد « دنيس » (1) مثلا أن يفيد منها في الوصول الى نتائج عامة ، فجمع مادة من ٦٤ سجلا لتاريخ حياة أطفال دون الثالثة من العمر • ثم اطلع على أربعين سجلا من أكمل السجلات التي كتبت عن حياة أطفال في السنة الاولى من العمر • واستخرج

(1) Dennis, W., (1936). A biography of baby biographies.
Child Development, 7, 71 - 73.

من جميع هذه السجلات معلومات غزيرة عن خمسين عنصرا من عناصر السلوك .

وتعاونت « هيرلوك » مع « ماك هيو » في مقارنة بعض ظواهر السلوك الواردة في بعض تواريخ الحياة ، بنفس الظواهر كما وصفتها « مارجريت ميد » في دراسة قامت بها على مجموعة من الاطفال ضعاف العقول ، ثم كما وصفها « ترمان » في دراسته لمجموعة من الاطفال الموهوبين (١) .

طريقة السيرة الخاصة

نستطيع أن نفيد مما يكتبه الناس عن طفولتهم في فهمنا لسلوك الاطفال . وتسمى هذه الطريقة بطريقة « السيرة الخاصة » .

Autobiographical Method وكثيرا ما يطلق عليها اسم آخر ، هو « طريقة التأمل الاسترجاعي » Retrospective Method ، وذلك لان الشخص الذي يستخدمها يرجع بذاكرته الى هذه الفترة أو تلك من فترات حياته الماضية ، ويحاول تجميع خبراته ليكون منها تاريخا كاملا عن حياته . وتختلف هذه الطريقة عن الطريقة السابقة في كونها تجمع مادة خاصة بالمؤرخ نفسه في حين أننا في الطريقة السابقة نكون بصدد شخص يؤرخ لحياة شخص آخر هو طفله في أغلب الحالات . ومع ذلك فبين الطريقتين

(1) Hurlock, E. B. and McHugh, G. (1936). Use of the biographical method in the study of motor coordination. Child Development, 7, 161 - 168.

شبه أكيد يكمن في كونهما يتتبعان نمو الطفل في مختلف مراحل حياته مع الالحاق على مميزات أو سمات معينة .

وقد استخدم « ليرد » Laird هذه الطريقة في دراسته لمختلف الامور التي تحفز المراهقين الى العمل . فقد طلب من جماعة من طلبة الجامعة أن يرجعوا بذاكرتهم الى سني الدراسة الثانوية محاولين استرجاع تأثير مختلف الحوافز التي كان يستخدمها المدرسون حينئذ محاولين أن يضمّنوا اقبال التلاميذ على الدراسة (١) .

واستخدم مؤلف هذا الكتاب الطريقة عينها حين طلب من عدد من المراهقين والمراهقات أن يتحدثوا عن حياتهم الدينية ، وخبراتهم بالموت والميلاد وغيرهما من مفاهيم متصلة بالدين ابان طفولتهم (٢) .

وحيث أن المصدر الوحيد للمعلومات في هذه الطريقة هي الذاكرة ، كان من المتوقع أن تنطوي المادة المتجمعة من استخدام هذه الطريقة على كثير من الاخطاء والتشويه لاحداث الماضي والاضافة لاحداث لم تقع . ومع ذلك فلسنا ننكر قيمتها العلمية فهي كفيلة بأن تلقي الضوء على بعض جوانب في حياة الطفل لا يتيسر لنا النفاذ اليها بطريقة موضوعية أخرى .

(1) Laird, D.A., (1923). How the high school student responds to different incentives to work. Ped. Sem., 30, 258 - 365.

(٢) عبد المنعم المليجي : ١٩٥٥ . تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق .

وقد استفاد علم النفس من السير الخاصة التي كتبها أدباء عالميون لا يقصد الدراسة السيكولوجية ، ولكن بقصد الاتاج الفني ، أو عرض التطور المذهبي • واني لاعتبر هذه السير بمثابة مصادر أو وثائق سيكولوجية رائعة تكشف لنا عن أعماق سحيقة (لا تبلغها الاختبارات السيكولوجية) من الحياة الانفعالية ، وتزودنا بخبرات نادرة ما كان للبحث العادي أن يسبر غورها •

ونذكر على سبيل التمثيل اعترافات جان جاك روسو ، واعترافات القديس أوغسطين ، وقصة « الباب الضيق » التي يحكي فيها « أندريه جيد » تجاربه الغرامية الاولى ، وكتاب « ذكريات الطفولة والشباب » التي يتتبع فيها « ارنست رينان » تطوره الفكري في طفولته وشبابه ، ويحلل صراعاته النفسية بصدد اتجاهاته الدينية ...

طريقة تحليل الوثائق الشخصية

ان الاطفال كثيرا ما يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم عن طريق العمل الفني : الرسم مثلا ، أو الكتابة • ومن الظواهر الشائعة بين المراهقين تسجيل اليوميات ، والتأملات ، وكتابة الشعر وغيره من فنون الادب فضلا عن التعبير التلقائي عن طريق مختلف الفنون التشكيلية • ونستطيع أن نعتبر هذه المنتجات التلقائية بمثابة وثائق سيكولوجية تطلعنا على جوانب كثيرة في نفوس الاطفال والمراهقين : كاتجاهاتهم الاجتماعية ، واستجاباتهم للناس من حولهم ، ومدى ادراكهم للواقع المادي والاجتماعي، وصراعاتهم النفسية،

وأفكارهم عن أنفسهم ، وآمالهم • ونستطيع أن نستمد من هذه الوثائق علما باهتمامات الفرد ، ومستواه الفكري • وإذا توفر لنا منها عدد كاف يمثل مختلف مراحل الحياة استطعنا في غير عناء أن نتبع تطور الفرد في غير كثير من مظاهر النشاط النفسي •

وان الوثائق الشخصية تفضل الكتابات الاستراتيجية التي أشرنا إليها منذ قليل ، من حيث أنها تعبير تلقائي مباشر ، في حين أن الكتابات الاستراتيجية تعكس فترة من الزمن خلت • ومن ثمة فالوثائق تعكس دينامية الحياة ، وتسجل لحظات من التطور لا تلم بها الذاكرة الماما كافيا • وللوثائق قيمة أخرى هي كونها تصور فضلا عن حالة الفرد في مرحلة من مراحل حياته الماضية ، حالة المجتمع وما تكتنفه من أوضاع حضارية في مرحلة خلت من مراحل التاريخ •

ويمكن لنا لو اتبعنا قواعد معينة في تحليل الوثائق الشخصية أن نخرج منها بأحكام موضوعية ، وتقديرات كمية لا كيفية فحسب لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية صاحب الوثائق ، أو لهذه النزعة أو تلك من نزعاته ، أو لهذه القدرة أو تلك من قدراته العقلية • لنفرض مثلا أن الوثيقة التي نحن بصددنا عبارة عن مجموعة من التأملات الفلسفية والدينية سجلها أحد المراهقين • نستطيع تقدير مستواه الذهني بالاستناد الى الامور الآتية في تأملاته :

أولا - مستواه اللغوي : فنحصر محصولة من المفردات ونقارن هذا المحصول بمحصول مجموع المراهقين في سنه ، ونقدر قدرته على شرح أفكاره والتعبير عن مشاعره ، وسلامة عباراته ، الخ ...

ثانيا - سلامة تفكيره : فنحصر عدد مرات وقوعه في التناقض ،

وقدرته على التعميم غير المخل ، وقدرته على التفكير المجرد ، وقدرته على نقد غيره ونقد تفكيره الشخصي ، وعمق تحليلاته الذاتية ، الخ ...
ونستطيع كذلك تقدير اتزانه الانفعالي بالاستناد الى الشواهد الآتية :

أولا - مدى تحرره من المبالغة والانفعالية في أحكامه على الامور والاشخاص .

ثانيا - مدى ثبوت حالته الانفعالية العامة .

ثالثا - شدة استجاباته الانفعالية للاحداث الخارجية ، والى أي حد تتناسب هذه الاستجابات في شدتها مع شدة المواقف التي سببتها .

رابعا - مدى اتزان علاقاته الاجتماعية سواء في مجال الاسرة ، أو المدرسة ، أو المجتمع الكبير ، وسواء مع المرأة أو الرجل ، الكبار أو الصغار .

خامسا - الى أي حد يتناسب مستوى طموحه مع امكانياته .

ونستطيع أن نتأكد من صحة الاحكام التي نخرج بها من تحليلنا لتأملات المراهق بأن نقارنها بالاحكام التي نخرج بها من وثائق أخرى - ان وجدت - كرسومه أو مجموعة مختاراته من القراءات .

وقد أفدنا فائدة كبيرة من الوثائق الشخصية في دراستنا للمراهقين

المصريين ^(١) ، ونبهننا مرارا الى خطورة هذه الوثائق كمصدر من أهم مصادر البحث السيكلولوجي ^(٢) . ولعل طلاب الدراسات العليا يستجيبون لهذا التنبيه ، فيخوضون مجالا من أخصب مجالات البحث العلمي .

وقد ابتكر « دولارد » مع « ماورر » طريقة موضوعية لقياس التوتر الانفعالي في الوثائق المكتوبة ^(٣) . كما اهتم غير قليل من علماء النفس بتحليل الخط الى خصائصه الاساسية ، وحساب ارتباطات هذه الخصائص بهذه السمة أو تلك من سمات الشخصية . وذلك على اعتبار أن الخط تعبير تلقائي يعكس شخصية الكاتب بأسرها .

طريقة الاسئلة

تعتبر طريقة الاسئلة (أو الاستفتاء أو الاستخبار) Questionnaire Method من أكثر الطرق استخداما ، لا في دراسة الاطفال فحسب بل المراهقين والراشدين كذلك . وهي عبارة عن تقديم استفتاء مكون من مجموعة من الاسئلة يطلب من الشخص أن يجيب عنها ، وتكون الاجابة المطلوبة أحيانا حرة أو مقيدة ، حرة كأن يطلب من الشخص أن يأتي بأي قدر يشاء من المعلومات بصدد موضوع الدراسة ، ومقيدة كأن يطلب من الشخص أن يجيب « نعم » أو « لا » فقط . والغرض من النوع الاول توفير أكبر قدر ممكن من المادة المتعلقة بموضوع الدراسة كي

(١) تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق .

(٢) نفسية المراهق من مذكراته - مجلة علم النفس - عدد فبراير ١٩٥٠ ، وعدد أكتوبر من نفس السنة .

(3) Dollard & Mowrer : A method of measuring tension in written documents. J. Abn. & Soc. Psychol, 1947, 42, 3 - 32.

يستمد منها الباحث ما يشاء ، ويرتبها كيفما يريد • والغرض من التقييد في الحالة الثانية أن يصل الباحث الى تقدير كمي في نهاية الامر للسمة التي صمم الاستفتاء لقياسها ، وأن يتمكن من أن يقارن بين نتيجة شخص وشخص آخر على الاستفتاء نفسه ، طالما أن تقييد الاجابة يضمن أن يكون الموقف واحدا بالنسبة للأشخاص جميعا الذين يجيبون على أسئلته •

وتعتبر طريقة الاسئلة تنظيما لطريقة التأمل الذاتي • فبدلا من أن يطلب الباحث من الشخص المدروس أن يتحدث عن خبرات متعلقة بموضوع معين ، يعاونه عن طريق الاسئلة على أن يسرد المعلومات عن نفسه سردا مرتبا منظما بناء على خطة موضوعة ، ويضمن الباحث بفضل هذه الخطة ألا يغفل المدروس معلومات ربما أغفلها لو ترك وشأنه يدلي بما يتبادر الى ذهنه من أمور •

وكان الباحثون في بداية الامر يوجهون الاسئلة للأطفال شفاهة ، ولكن رؤى أن ذلك الاجراء لا يتيح دراسة عدد كاف من الحالات اذ يستغرق وقتا وجهدا كبيرين • وأصبحت الاسئلة تقدم مكتوبة لمجموعة - كبرت أو صغرت - من الاطفال يجيبون عليها جماعة كما يجيبون على امتحان أو واجب مدرسي • وبذلك أتاحت لنا طريقة الاسئلة أن نجتمع مادة غزيرة عن عدد غفير من الافراد في وقت قصير ، وأن ننجح من ثمة في الوصول الى نتائج تتصف بالعمومية والشمول •

ومن أقدم الدراسات التي استخدمت فيها هذه الطريقة ، دراسة « ستانلي هول » لمعلومات الاطفال لدى التحاقهم بالمدرسة لأول مرة في حياتهم ⁽¹⁾ • فقد أعد « هول » استفتاء مكونا من ١٢٣ سؤالا وجهها

(1) Hall, H.G.S., (1891). The contents of children's minds on entering school. Ped. Sem., 1, 139 - 173.

لعدد من تلاميذ المدارس ، نذكر منها ما يلي على سبيل التمثيل :

- ١ - هل سبق أن رأيت تلا ؟
- ٢ - هل سبق أن رأيت غابة ؟
- ٣ - هل سبق أن رأيت جزيرة ؟
- ٤ - هل سبق أن رأيت نهرا ؟
- ٥ - من أين يأتي اللبن ؟
- ٦ - من أين يأتي الزبد ؟
- ٧ - من أين يأتي القطن ؟
- ٨ - من أين يأتي الجلد ؟
- ٩ - من أين يأتي القطن ؟
- ١٠ - من أين يأتي الصوف ؟

وسار هول وتلاميذته على منوال هذا البحث فيما بعد ، فوضعوا استفتاءات لدراسة مخاوف الاطفال وأحلامهم وألعابهم .

ومن أحدث الاستفتاءات التي صممت للاطفال خاصة ، استفتاء قصد به التعرف على الاتجاهات المتبادلة بين أطفال جماعة ما كفرقة دراسية مثلا ، واليك مثالا من هذا النوع من الاستفتاءات :

أنت تعرف بالاسم كل تلاميذ الفرقة . لا بد أن لك من بينهم اصدقاء . فيما يلي مجموعة من الاسئلة - اكتب أسماء الاشخاص الذين تود أن تكون معهم في اوقات معينه . لا بد أن تختار ثلاثة أسماء اجابة على كل سؤال .

فأمام الرقم ١ ضع اسم اول تلميذ تختاره كي يكون معك في هذه المناسبة (أي أحب تلميذ اليك) .

وأمام رقم ٢ ضع اسم ثاني تلميذ تفضله بعد الاول (أي أحب تلميذ اليك بعد الاول) .

وأمام رقم ٣ ضع اسم ثالث تلميذ تفضله بعد الاول والثاني (اي احب تلميذ اليك بعد الاول والثاني) .

تستطيع ان تختار من تشاء من بين تلاميذ الفصل حتى لو كان متغيبا اليوم .

لن يرى اجاباتك أي تلميذ ولا أي مدرس .
اكتب بحرية تامة .

١ - من تحب ان يجلس بجوارك في الفرقة ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)

ب - من تحب ان تلعب معه في الاستراحة ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)

ج - من تحب ان تدعوه لزيارتك في المنزل ؟

- (١)
- (٢)
- (٣)

د - من تحب ان تجلس بجواره اثناء تناول الطعام في المدرسة (لا تجب على هذا السؤال اذا كنت لا تتناول الطعام في المدرسة) .

- (١)
- (٢)
- (٣)

واخيرا - من هو اقل شخص تحبه في الفرقة ؟
تذكر انه لن يطلع اي تلميذ أو مدرس على اجابتك .
الاسم

طريقة الملاحظة المضبوطة

هذه الطريقة عبارة عن ملاحظة الطفل ملاحظة مقصودة مدبرة وفي ظروف بيئية يعدها الباحث اعدادا دقيقا بحيث يضمن تماثل المواقف التي تكتنف الاطفال المدروسين . ان الباحث - اذ يطبق هذه الطريقة - يعرف سلفا نوع النشاط الذي ينبغي دراسته ، ويتوقع حدوث ذلك النشاط نتيجة مؤثرات معينة ينطوي عليها موقف الملاحظة . وهذه الطريقة تطوير لطريقة تسجيل حياة الطفل ، فهي أكثر ضبطا أو دقة منها ، كما أنها تتيح لنا أن ندرس سلوك أكثر من طفل واحد في الوقت نفسه . وهي تمتاز كذلك عن طريقة تسجيل سلوك الطفل كما يصدر تلقائيا في حياته اليومية في كونها تضمن تحكنا في الظروف البيئية .

ومن الوسائل التي تستخدم لضبط ملاحظتنا اعداد قائمة بعناصر السلوك التي يراد ملاحظتها . واليك مثالا من قائمة أعدها وملاها أحد الباحثين لطفل عمره ٧٢ شهرا ، وهذه القائمة تمثل المستوى العام للاطفال الذين في هذا العمر .

السلوك الحركي :

- يقفز من ارتفاع ١٢ بوصة .
- يقذف بالكرة الى الامام .
- يقف على كل من الرجلين بالتناوب ، مغلقا عينيه .
- ينسخ صورة معينة .

السلوك التكيفي :

- يبنى ثلاثة ادوار من المكعبات الخشبية .
- يرسم صورة رجل تتكون من الرأس والرقبة والذراعين بالكفين والملابس .
- يقلد بالرسم شكل ماسة .
- يضيف الى شكل ناقص لرجل تسعة أجزاء .
- يميز بين خمسة اوزان ، بدون خطأ .
- يكتشف الاجزاء الناقصة في الصور .
- يعيد أربعة ارقام تقرا عليه .
- يجمع وي طرح في حدود خمسة .

السلوك اللغوي :

- استخدم هنا اختبار بيتيه .

السلوك الشخصي - الاجتماعي :

- يربط رباط الحذاء .
- يميز الصباح من المساء .
- يدرك اليسار واليمين .
- يحفظ الاعداد حتى الثلاثين .

هذه القائمة من مختلف أنواع السلوك تستخدم في تقدير مستوى النمو الذي حصله الاطفال (١) .

وتصبح هذه الطريقة أكثر موضوعية لو أننا لم نقصر على تسجيل

(1) Freeman, F.S. (1949). Theory and practice of psychological testing. pp. 225 - 226.

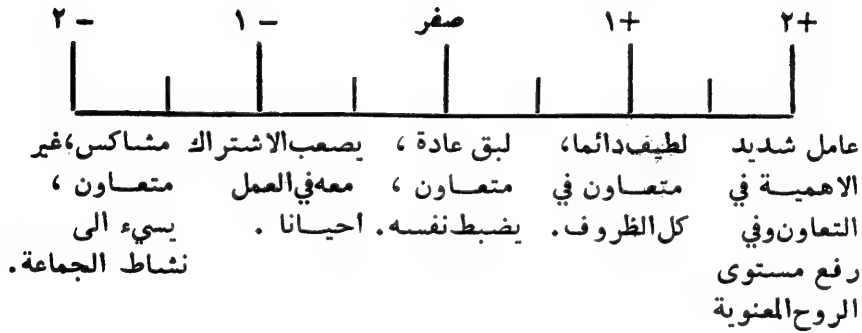
ملاحظتنا لهذا السلوك أو ذلك ، وتجاوزنا ذلك الى تقديره تقديرا كميا .
لنفرض أننا نريد دراسة مدى اعتماد الاطفال على أنفسهم ، وأننا
نريد أن نخلع الدقة العلمية على أحكامنا ، فأننا نستطيع أن نضع سؤالا
ونعد سلفا ست اجابات عليه ، كل اجابة منها تمثل درجة من درجات
الاعتماد على الغير :

هل يستعين الطفل بغيره على تحقيق طلباته ؟
يبدى قدرة بارزة على قيادة أقرانه
يقود أقرانه أحيانا في الامور الهامة
يقود أحيانا في الامور الصغيرة
يدع غيره يقود
يبدو عاجزا عن قيادة غيره
لا يبدى أي سلوك يدل على تحمل التبعية

يلاحظ الباحث كل طفل فيما يتعلق بسلوكه مع غيره من الاطفال
أو الكبار ، ثم يضع علامة أمام الاجابة التي تنطبق أكثر ما يمكن على
سلوك الطفل ، وبتعبير آخر يتخير من الاحكام الستة أكثرها دقة في
وصف سلوك الطفل . وحيث ان الاحكام الستة تدرج من القدرة على
القيادة الى العجز عن تحمل مسؤولياتها ، فان الباحث يستطيع أن يترجم
كل حكم منها الى تقدير عددي . فيأخذ الطفل الذي ينطبق عليه الحكم
الاول ٥ ، والذي ينطبق عليه الحكم الثاني يعطى ٤ ، وتأخذ الدرجة في
التناقص حتى نبلغ الحكم السادس الذي لا يستحق عليه الطفل أكثر من
صفر في سمة الاعتماد على النفس . ويمكننا زيادة في الدقة أن نطلب من
أكثر من باحث واحد أن يرى الاطفال المدروسين ، وبذلك نضمن أكثر من
تقدير واحد لكل طفل ، وتكون متوسط تقديرات الباحثين أكثر دقة في
وصف سلوك الاطفال من تقدير باحث واحد على حدة .

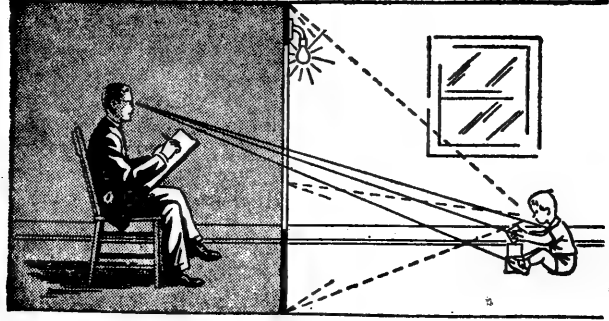
ويمكننا أن نوضح للباحث خطوات التقدير العددي لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية الطفل على نحو محسوس ، فنعد له رسماً يبيناً أشبه ما يكون بفكرة الترمومتر أو المسطرة ، وما على الباحث في هذه الحالة إلا أن يضع علامة تدل على موضع الطفل من مقياس السمة المدروسة ويمكن على نحو ما فعلنا في المثال السابق أن تترجم ذلك الموضع الى رقم . واليك مثالا عن مقياس يبياني لاتجاهات الاطفال نحو غيرهم من الناس .

اتجاه الطفل نحو غيره من الناس :



وقد تقدمت طرق الملاحظة المضبوطة حتى أصبح الباحثون اليوم يستخدمون ما يعرف « بحجرة العزل » ^(١) التي صممت لدراسة صفات الاطفال بجامعة أوهايو بأمريكا . ويمكن للباحث بفضل معدات هذه الحجرة أن يتحكم في درجة حرارة الحجرة ، ودرجة الرطوبة ، وشدة الضوء ، وقوة الصوت ، وبذلك تتاح ملاحظة سلوك الاطفال تحت كافة الظروف البيئية .

(1) Isolation Room.

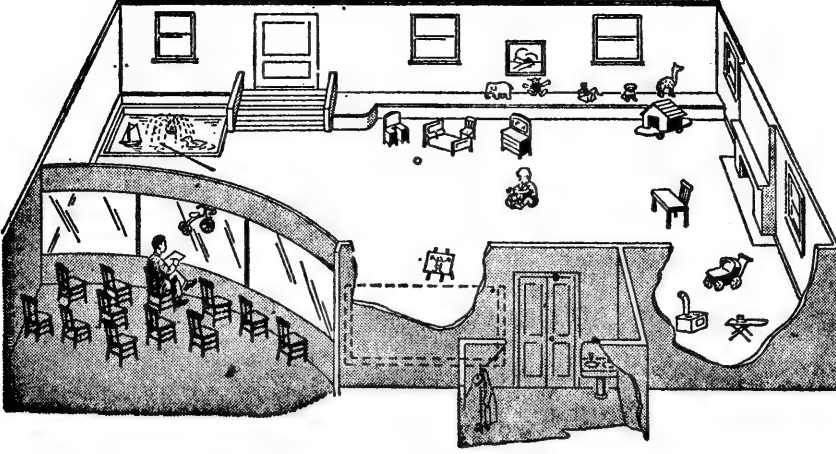


شكل (٣)

رسم يبين « حجرة العزل » التي تستخدم في ملاحظة صفار الاطفال بالعيادة النفسية بجامعة « ييل » . يجلس الباحث في مقصورة يمثلها في الرسم المستطيل أ ب ج د . ويرى الطفل الجالس منهمكا في لعبه داخل حجرة اللعب المعزولة . ويتبين من الرسم الحاجز اب وهو يسمح للباحث أن يرى الطفل في حين يمنع الرؤية بالنسبة للطفل . .

ولا بد أن نقرر حقيقة تاريخية ألا وهي أن أول استخدام لطريقة الملاحظة المضبوطة حدث في ألمانيا في دراسة ارجاع الوليد لمختلف المنبهات الحسية . ثم ما لبثت التعديلات أن طرأت عليها مما زاد في قيمتها العلمية وخصوصا منذ استخدمها وطسون لأول مرة في أمريكا (سنة ١٩٢٥ بجامعة « جون هوبكنز » في بالتيمور) ، في تجاربه على انفعالات الوليد .

وأدخل « جيزيل » آلة التصوير السينمائي في تسجيل سلوك الاطفال (سنة ١٩٢٦) ، وبذلك أتاح لنا ملاحظة دقائق تعجز العين المجردة عن الالمام بها مهما كانت دقة الباحث في الملاحظة ، ومهما كان عدد الباحثين المستخدمين في الدراسة . ان عين آلة التصوير السينمائي تفوق كل العيون اذ تزودنا في وقت قصير بمادة ما أخصبها عن سلوك الاطفال ، ومعلومات ما أوفرها



شكل (٤)

تصميم آخر لحجرة عزل ، ويلاحظ أن مقصورة الملاحظة هنا تكفي لعدد من الباحثين يعملون سويا ، كما يلاحظ أن حجرة اللعب تحتوي على أدوات كثيرة تتيح للأطفال ممارسة ضروب متنوعة من النشاط ..
(Hurlock, 1942, p. 18. (الصورتان منقولتان عن

عن الاطوار التي يمر بها ذلك السلوك . وقد استخدم « جيزيل » طريقة ملاحظة سلوك الطفل وتسجيله بواسطة الكاميرا لمدة ٢٤ ساعة كاملة . وكانت الكاميرا بعيدة عن أعين الاطفال في مقصورة خاصة بينها وبين حجرة الاطفال حاجز زجاجي عازل من ناحية الاطفال ، فيستطيع الدارسون رؤيتهم وسماعهم دون أن يستطيع الاطفال رؤيتهم أو التنبه لوجودهم . وبهذا الاجراء ضمن جيزيل أن يكون سلوك الاطفال تلقائيا . ويشترك مع المصورين فريق من الاختصاصيين يعملون سويا مستعينين بالاختزال حتى لا تفوتهم صغيرة أو كبيرة ، وتجنبنا لتأثير العوامل الذاتية في نتائج البحث .

ومع ما بلغته طريقة الملاحظة من دقة ، فلم تكن بمنجاة من النقد .

فقد أخذ عليها مثلاً كونها تضع الطفل في ظروف بيئية غير طبيعية بالنسبة إليه . وقد حاولت بعض الجامعات تفادي هذا العيب في معامل علم النفس بها ، فأحالت معامل ملاحظة الاطفال الى حجرات أقرب ما تكون في أثاثها ومعداتها وجوها من حجرات البيوت . وقد برهن « جيزيل » على امكان توفير جو البيت في معمل ملاحظة الاطفال الذي أنشأه في جامعة « ييل » بأمريكا ، ذلك المعمل الذي لا يكاد الطفل يحس باختلافه عن جو البيت .

طريقة المقاييس

طريقة المقاييس (١) أو طريقة الاختبارات (٢) عبارة عن وسيلة للمقارنة الكمية بين قدرات الاطفال العقلية ، أو بين سمات معينة من سمات الشخصية . واليك بعض المشكلات التي يتضمنها اختبار « استنفرد - بينيه » للذكاء (٣) .

اذكر اوجه الشبه بين شيئين

(خاص بسن ٨)

- | | |
|-------------------|------------------------|
| أ - الفحم والخشب | ب - التفاح والبرتقال |
| ج - النحاس والفضة | د - المركب والأتوموبيل |

يقول المختبر « انا حاقول لك شيئين زي بعض في حاجة وعاوز تقول لي هما زي بعض في ايه ؟ الخشب والفحم زي بعض في ايه ؟ » ، ويصح اعادة السؤال لاغراء الطفل على الاجابة ، مع المحافظة التامة على الصيغة . واذا

(1) Psychometric method.

(2) Testing method.

(٣) نقله الى العربية معدلا الاستاذ اسماعيل القباني وزير التربية والتعليم الاسبق . ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر .

ذكر الطفل فروقا فقل له « لا ، أنا عاوز تقول لي هما زي بعض في ايه .
الخشب والفحم زي بعض في ايه ؟ » .

وينجح الطفل في اجابته على هذا الجزء من الاختبار اذا اعطى وجوه
شبه صحيحة في حالتين من الحالات الاربع . وتقبل اذا كانت وجوه الشبه
حقيقية ، وان لم تكن أساسية .

وفيما يلي نقدم مثالا آخر من نفس الاختبار :

اكتشاف السخافات

(سن ١٠ سنوات)

١ - امبارح شفنا راجل طويل قوي ماشي في الشارع ، حاطط ايديه
في جيوبه ، ويهز عصايته وهو ماشي .

ب - واحد كتب جواب لابنه قال فيه : أنا باعت لك في الجواب ده
چنيه . فاذا كان الجواب ما يوصلكش ابعت لي تلفراف .

ج - امبارح البوليس لقي جثة بنت مقطعة ١٨ حنة . وبيفتكروا
انها مونت نفسها .

د - واحد سواق وابورات بيقول ان الوابور كل ما تكثر فيه العربيات
كل ما يجري بالقوى .

ه - امبارح واحد كان راكب بسكلته ، وقع من عليها ، قام دماغه
جت في حجر ، مات على طول . وبعدين شالوه على الاسبتالية ، وبيقولوا
انه يمكن ما يخفش تاني .

قل للطفل : « أنا رايح اقرا لك جملة فيها حاجة مش معقولة .
سخيفة . وعاوزك تنتبه كويس وتقول لي ايه اللي فيها مش معقول » . ثم
اقرا كل جملة ببطء وقل « ايه اللي مش معقول في الجملة دي ؟ » .

ويجب ان يجيب الطفل في ٣٠ ثانية . فاذا صمت ، فأعد له الجملة ،
ولكن لا تضيف شيئا من عندك مطلقا .

وينجح الطفل - اذا اكتشف اربع سخافات من الخمس .

وفيما يلي نقتبس بعض الامثلة من اختبار وضع خصيصا لدراسة شخصية الاطفال الذكور (١) .

يذكر للطفل أن المقصود من الاختبار « اكتشاف رغباتك وما تفكر فيه ، وليس في الإجابة ما يعتبر صوابا ، أو خطأ . فأجب عليها حسب رغبتك الخاصة وتفكيرك أنت » . ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية يجب عليها الطفل كتابة . مثال ذلك :

الاختبار الاول

افرض انك الآن تستطيع تحويل نفسك الى شخص آخر ، وأن تكون واحدا من الاشخاص المذكورين . فأي شخص تحب أن تكون ؟

اكتب « ١ » أمام أحسن ما تختاره .

اكتب « ٢ » أمام أحسن ما تختاره بعد « ١ »

اكتب « ٣ » أمام أحسن ما تختاره بعد « ٢ »

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| « أ » زوجة . | « ط » اميرة . |
| « ب » معلم . | « ي » مخترع . |
| « ج » ممثل سينمائي . | « ك » رجل بوليس . |
| « د » كاتب اختزال . | « ل » طيار . |
| « هـ » صاحب دكان . | « م » ضابط . |
| « و » راعي الفنم . | « ن » رجل مطافي . |
| « ز » رجل صاحب أعمال . | « س » شاعر . |
| « ح » امرأة صاحبة أعمال . | « ع » بوليس سري . |

(١) الامثلة مستقاة من « اختبار رودجرز » Rodgers لدراسة شخصية الاطفال الذكور - اقتبسه وقام بتعريبه الدكتور مصطفى فهمي .

« ف » طبيب .	« ت » ملك .
« ص » ممرضة .	« ث » مغن .
« ق » مهندس .	« خ » محام .
« ر » ممثلة .	« ذ » بائع .
« ش » ملاكم .	« ض » فنان .

إذا كانت لك رغبة أخرى غير ما سبق فأكمل الجملة الآتية : أحب أن
أكون

الاختبار الثاني

افرض انك الآن تستطيع تحقيق ثلاثة اشياء تتمناها ، فماذا تتمنى
تحقيقه مما يأتي ؟ :

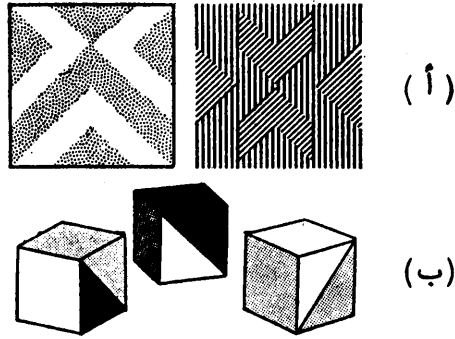
- اكتب « ١ » أمام أحسن ما تتمناه منها .
- اكتب « ٢ » أمام أحسن ما تتمناه بعد « ١ »
- اكتب « ٣ » أمام أحسن ما تتمناه بعد « ٢ »

أتمنى :

- (أ) أن أكون أقوى جسما .
- (ب) أن يزيد حب الاولاد والبنات لي .
- (ج) أن تكون علاقتي بأبي وأمي احسن مما هي الآن .
- (د) أن أكون اذكى مما أنا عليه الآن .
- (هـ) أن أكون احسن في الالعاب الرياضية .
- (و) أن يكون لي والدان غير والدي .
- (ز) أن أكون ولدا (إذا كنت بنتا) .
- (ح) أن أكون بنتا (إذا كنت ولدا) .
- (ط) أن أكون أضخم جسما .
- (ي) أن تكون معي نقود أكثر لأصرفها .
- (ك) أن أكون كبيرا وأترك بيتنا .
- (ل) أن يكون لي اصدقاء أكثر .
- (م) أن أكون احسن شكلا .
- (ن) أن يزيد حب والدي لي .

الاختبارات الادائية (١)

يتزايد الاهتمام في القياس السيكولوجي ، بتصميم الاختبارات الفردية ^(٢) وخاصة الادائية منها ، لكونها تسمح بملاحظة الطفل أثناء أداء الاختبار . فهي تتيح لنا مثلاً معرفة الكثير عن شخصية الطفل خلال الملاحظة ، وبذلك تزيدنا استبصار بالحقيقة وتدعم الدرجة الكلية . ومن أبرز الامثلة الناجحة لهذا النوع من الاختبارات اختبار رسوم المكعبات **Kohs block designs** الذي يتكوّن من تسعة مكعبات تختلف ألوان سطوحها ، ويرفق بها ورقة أو كتيب به سبعة تصميمات بالاضافة الى مثال واحد . ويطلب من المفحوص أن يكون هذه التصميمات المتدرجة في الصعوبة باستخدام المكعبات الملونة في حدود زمن معين يحسب بالثواني بواسطة ساعة إيقاف **Stopwatch** .



شكل (٥)

اختبار « رسوم المكعبات »

- (أ) مثالان من التصميمات المطلوب تكوينها في الاختبار .
 (ب) بعض المكعبات الملونة المستخدمة في تكوين التصميمات .

(1) Performance Tests

(2) Individual Tests

وتتوقف دجة الفرد على قدرته في تكوين التصميمات المطلوبة وسرعته في أدائه ذلك ، حسب معايير محددة تناسب مع الاعمار المختلفة •

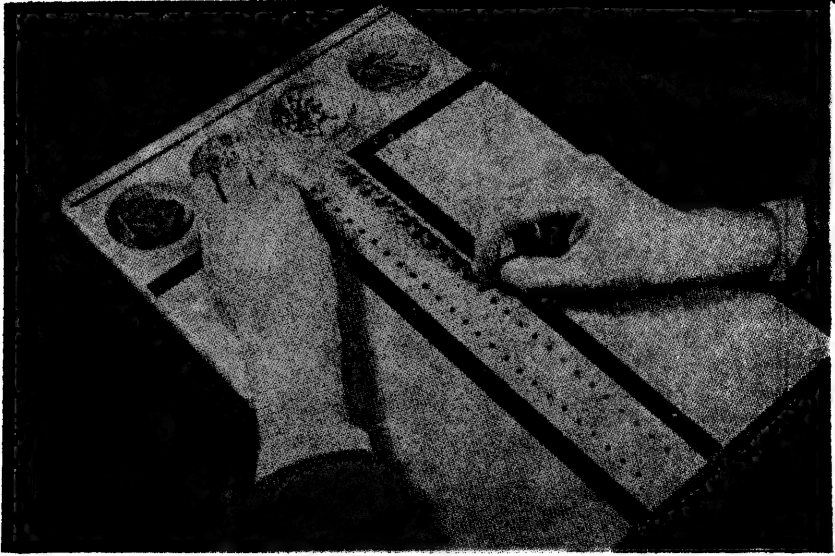
ومن أكثر اختبارات الملاحظة والتشخيص تطوراً هو مقياس وكسلر Wechsler المشهورة • وقد بدأ استخدامها في مستشفى بلفيو Bellevue في مدينة نيويورك لاختبار ضعاف العقول ومرضى العقل لتحديد المستوى العقلي في كل حالة ، ولذا أطلق عليه مقياس « وكسلر - بلفيو » • إلا أنه قد استبدل بصور أخرى أكثر دقة في البناء والتقنين ويتكون حالياً من مقياسين : الاول ، مقياس وكسلر لذكاء الراشدين WAIS (١٩٥٥) لاعمار ١٦ سنة وأكثر ، والثاني مقياس وكسلر لذكاء الاطفال WISC (١٩٤٩) للاعمار التي تتراوح بين ٥ ، ١٥ سنة •

وفي الامكان أيضا معرفة الكثير عن شخصية الطفل أثناء ملاحظته وهو يحاول حل المتاهات Mazes • ويتضمن مقياس بينيه Binet المشهور فقرات قليلة تمثل المتاهات ، أما بورتوس Porteus فقد ركز على القيمة الخاصة للمتاهة بأن قدم سلسلة كاملة من المتاهات التي تتدرج في الصعوبة (١) •

ومثال آخر للاختبارات الادائية « اختبار لوحة بوردو » (٢) The Purdue Pegboard Test ، الذي يقيس مظاهر أساسية معينة لمهارة الاصابع اليدوية •

(١) حلمي المليجي « سيكلوجية الابتكار » . الاسكندرية : دار المعارف . الطبعة الثانية ، ١٩٦٩ .

(2) Joseph Tiffin . Industrial Psychology . Englewood Cliffs . N. J. : Prentice — Hall, Inc., 1947 .



شكل (٦)

« لوحة بوردو » Purdue Pegboard لقياس مهارة الاصابع اليدوية .

وبينما أدى اتجاه الاختبارات الفردية الى اختبارات عقلية أكثر اتقاناً، فضلاً عن اعطاء الملاحظ مسئولية كبرى ، فانه يوجد أيضاً اتجاه آخر لتطور القياس العقلي أدى الى اختبارات أكثر بساطة وآلية ، والى طرق تمكن تطبيقها على أعداد ضخمة من الناس وتصحيحها روتينياً ، ولذا يطلق عليها الاختبارات الجماعية Group tests

طريقة التشخيص الفردي

أفاد علماء النفس فائدة كبرى من طريقة فرويد في دراسة الراشدين الذين يعانون من اضطراب نفسي أو عقلي . فقد كان فرويد لا يكتفي بتشخيص أمراضهم ، بل عنى عناية خاصة بدراسة تطورهم المرضي ، ونموهم النفسي ، وتكوين صورة واضحة المعالم عن أحداث طفولتهم . بدأ علماء نفس الطفل يسيرون على نهجه في دراسة الاطفال ، فأينا «ويتمر» مثلاً يستخدم «طريقة التشخيص» ^(١) في عيادة نفسية للاطفال أسسها سنة ١٨٩٦ بجامعة بنسلفانيا . وعينت «كلارين» اختصاصية التحليل النفسي بتطوير «طريقة اللعب» في دراسة اتجاهات الاطفال المنحرفين ، بقصد الكشف عن عقدهم ومشاكلهم النفسية . ذلك أن الاطفال اذ يلعبون يعكسون في ألعابهم اتجاهاتهم نحو آبائهم واخوتهم ، ويسقطون على أدوات اللعب ما يحدث في نفوسهم من صراعات ، وما يستبد بهم من مشاعر العدوان والذنب فضلاً عن انفعالات الخوف .

يبدو اذن أن طريقة التشخيص الفردي تستخدم على وجه الخصوص في دراسة الاطفال المضطربين نفسياً . وتتطلب هذه الطريقة الماما دقيقاً بتاريخ حياة الطفل ، ولا بد أن يتضمن ذلك التاريخ معلومات كافية عن أطوار نموه الانفعالي والذهني ، وعن ماضي علاقاته في محيط الاسرة وفي خارج ذلك المحيط ، وعن الامراض التي ألمت به ، والاحداث الفريدة التي تعرض لها ، وعن تطور سلوكه المرضي واتجاهاته المنحرفة . وتستخدم في الحصول على هذه المعلومات كافة السبل ، فمن مقابلة لوالدي الطفل ، الى اجراء لاختبارات نفسية ، الى أسئلة يجب عليها الطفل نفسه ، الى ملاحظة

(1) The method of individual diagnosis.

له اذ يلعب بمختلف أدوات اللعب ، واذ يلهو مع غيره من أطفال العيادة النفسية .

وليس من شك أن هذه الطريقة من أدق الطرق في دراسة الطفل . ولا يطبقها الا فئة من الاخصائيين النفسيين دربوا تدريباً خاصاً على اجراء الاختبارات السيكولوجية التشخيصية ، وعلى تأويل نتائجها في ضوء دراسة تاريخ الحياة ، وفي ضوء علمهم بالفروق الفردية بين الاطفال عموماً ، وبالانحرافات النفسية المختلفة . ونظراً لطول الوقت الذي يستلزمه تطبيق هذه الطريقة فهي لا تستخدم عادة الا في دراسة الحالات المرضية بقصد العلاج . ونحن نرى ضرورة تطبيقها على الاسوياء من الافراد بقصد توجيههم الدراسي أو المهني .

قياس المجموعات الكبيرة :

استخدم العلماء طريقتين في تتبع نمو الطفل . الطريقة الاولى عبارة عن قياس مجموعات كبيرة من الاطفال ، كل مجموعة منها تمثل أطفال سن معينة . وبذلك تتوفر لدينا مستويات أو معايير للنمو لمختلف الاعمار . وقد استخدمت هذه الطريقة على نطاق واسع في تحديد مستويات النمو الجسمي^(١) في مختلف الاعمار ، كمستوى ارتفاع القامة أو وزن الجسم . واستخدمت الطريقة عينها على نطاق واسع كذلك في دراسة مستويات القدرة العقلية العامة^(٢) بالنسبة لمختلف الاعمار .

هذه الطريقة سهلة التطبيق ، ولا يتطلب تطبيقها وقتاً طويلاً . فاذا أردنا مثلاً تحديد مستوى ذكاء جموع أطفال سن الخامسة ، فما علينا

(1) Physical growth.

(2) General intelligence.

الا أن نختار عينة من أطفال هذا العمر (أي مجموعة من الاطفال يمثلون تمثيلا صحيحا مجموع أطفال سن الخامسة) ثم نطبق عليهم عددا من اختبارات الذكاء ، ثم نعالج نتائج هذه الاختبارات بمختلف الطرق الاحصائية كي نحدد المستوى الذي بلغه معظم هؤلاء الاطفال من حيث القدرة العقلية العامة كما تتضح من اجاباتهم على الاختبارات •

وان الصعوبة الكبرى في تطبيق هذه الطريقة تكمن في اختيار العينة التي تمثل بحق جموع أطفال هذه السن أو تلك • وكي نضمن خاصية تمثيل العينة للمجموع العام يتعين علينا أن نتخير عددا ضخما من الافراد ، وليس هذا بالامر اليسير في معظم الاحوال • وهناك صعوبات أخرى هي الفروق التي توجد بين المجتمعات المختلفة ، أو بين البيئات والحضارات المختلفة • فمن المعلوم أن البلد الواحد قد يضم بيئات اجتماعية غير متجانسة • ولذلك فإن الاختبار الواحد قد يصلح للدلالة على مستوى جماعة معينة ولا يصلح للدلالة على مستوى جماعة أخرى تختلف عنها في أوضاعها الاقتصادية والحضارية • ومن أجل هذا يتعين علينا الحذر الشديد حين نتحدث عن مستويات النمو ، فلا تقع في خطأ اعتبارها مستويات عالمية •

ثم ان المجتمع الواحد المتجانس قد يطرأ على أوضاعه تغيير عميق في فترة من الزمن تطول أو تقصر ، بحيث يتعذر علينا اعتبار مستويات النمو ثابتة على مر الزمن • فلا بد إذن من تجدد الدراسات ، وتعديل المستويات بناء على هذه الدراسات كي تمثل أصدق تمثيل ممكن حالة المجتمع الراهن بأوضاعه المتجددة • ولكن ينبغي ألا يفهم من هذا أن تغير المستويات يطرأ بالنسبة لجميع الظواهر بدرجة واحدة • وانما الامر يختلف من ظاهرة الى أخرى • مثال ذلك أننا نتظر أن مستوى المعلومات

العامة لاطفال سن معينة لا بد أن يطرأ عليه تعديل جوهري من حقبة تاريخية الى أخرى ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية ، والاهتمامات العقلية ، وبعض السمات الانفعالية في الشخصية • في حين قد يطرأ تعديل طفيف على مستويات النمو الجسمي ، ونمو القدرة العقلية الفطرية •

طريقة الفحص التبعي :

أما الطريقة الثانية في دراسة النمو فعبارة عن تتبع مجموعة من الاطفال وفحصهم بمختلف الوسائل القياسية من فترة الى أخرى قد تكون كل يوم ، أو كل شهر ، أو كل عام • وتلك طريقة تتطلب وقتا طويلا • فانه لا يكفي أن نعرف ما عليه الافراد ، بل أيضا كيف أصبحوا كذلك ، مسجلين التغيرات التي تحدث لهم • أي أننا ندرس المراحل التي يجتازها الفرد في نموه النفسي ، أي تتبع الظاهرة النفسية ، نشأتها وترقيها في الفرد أو النوع ، ولذلك يطلق على هذه الطرق أيضا الطرق النشوئية •

طرق الاختبارات ذات اهمية في هذا النوع من الدراسة • ان نمو أو انحدار القدرات يمكن تتبعها بواسطة الاختبارات السيكولوجية • الملاحظة المباشرة تعتبر اتجاها آخر ، سواء كان يصحبها أو لا يصحبها ضبط تجريبي • في مدرسة الحضانة ، مثلا ، حيث يذهب الاطفال من سنتين الى خمس سنوات ، ينبغي أن يوجد السيكولوجي يوميا ، في يده ساعة الايقاف (الكرونومتر) ومذكرة ، يدون فيها الملاحظات عن هذا الطفل أو ذاك • أحيانا أخرى ، يستخدم شاشة بصرية من جانب واحد تفصل الطفل عن الملاحظ حتى يستطيع مشاهدته دون ان يفطن الطفل لذلك ^(١) • من

(١) انظر شكل « حجرة العزل » ، ص ٦٢ •

المشكلات الخاصة التي تدرس بهذه الطرق ، نمو المشاركة في السلوك الاجتماعي ، نمو الاعتماد على النفس ، واستجابات الخوف او الغضب • النتيجة هي تكوين صورة متحركة عن نمو الطفل وسلوكه • وتحفظ أحيانا سجلات الصور المتحركة المأخوذة بآلات تصوير فائقة السرعة تمكن السيكولوجي من تحليل سرعة التحرك في السلوك في نماذجه التكوينية •

ويستفاد عادة من الطرق التجريبية والاحصائية في الدراسات التتبعية^(١) • مثال ذلك ، قد يهتم السيكولوجي بمعرفة أثر نوع معين من العلاج في نمو سمة السيطرة لدى طفل شديد الخضوع او الازعان • قد يختار مجموعتين من الاطفال اعمارهم متماثلة ، كلاهما لهما نفس الدرجة المتوسطة في ميزان تقدير السمة المزدوجة « السيطرة - الازعان » • ثم تعطى مجموعة واحدة فقط تدريبا خاصا ، بينما تبقى الاخرى كما هي دون تدريب • المجموعة الاولى تسمى « مجموعة تجريبية » ، والاخرى تسمى « مجموعة ضابطة » • ويكرر اجراء اختبارات سمة « السيطرة - الازعان » من وقت لآخر على المجموعتين ، ثم تقارن المجموعتان • اذا وجدت أي فروق هامة بعد ذلك ، فانها تنسب حينئذ الى التدريب الخاص •

وحيث ان هذه الطريقة تضع مستويات للنمو بناء على تتبع نمو مجموعة بعينها من الأطفال ، كان هنالك ما يبرر اعتبار نتائجها أدق في تمثيل مختلف مستويات العمر من نتائج دراسة مجموعات مختلفة من الاطفال ، كل منها يمثل مرحلة معينة من مراحل العمر • وحيث ان الدراسات المبدئية التي طبقت فيها هذه الطريقة قد أثبتت أن مسار النمو يكاد يكون واحدا بالنسبة لمجموع الاطفال الاسوياء ، لم يكن ثمة داع لاستخدام عدد كبير

(١) حلمي المليجي . « علم النفس المعاصر » . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٧٠ •

من الاطفال • وتلك ميزة اقتصادية تنفرد بها هذه الطريقة دون سابقتها •
ولكن في مقابل هذه الميزة يوجد عيب خطير هو صعوبة الحصول على نفس
الاطفال لاعادة فحصهم عاما بعد آخر •

وقد استخدم « تerman » هذه الطريقة ليتتبع التغيرات التي تطرأ
على ذكاء الطفل عاما بعد عام (١) • وفي دراسة للاطفال الموهوبين (أو
العابرة من حيث مستوى ذكائهم) درس حالة ألف طفل وطفلة من
ذوي الذكاء العبقري ، متتبعيا نموهم الجسمي والعقلي والاجتماعي من
مرحلة رياض الاطفال حتى مرحلة الدراسة العليا • بل انه تتبع بعض
الحالات في الحياة العملية بعد الفراغ من الدراسة • ومن الدراسات
التتبعية المشهورة كذلك دراسة « جيزيل » في العيادة النفسية بجامعة
ييل • فقد تتبع بالفحص شهرا بشهر مائة رضيع • واستطاع الوصول
الى « مستويات نمو » للسلوك في مختلف الأعمار • مثال ذلك أنه وجد
أن عملية امساك الطفل بقطعة صغيرة من السكر تمر بمراحل تتعاقب لدى
معظم الاطفال في نفس السن وبنفس الترتيب مما يدل على أن النشاط
الحركي يتطور طبقا لنموذج واحد مطرد (٢) •

ودرست « شيرلي » نمو ٢٥ رضيعا ، فأعادت فحصهم على فترات
لمدة سنتين • وكانت تهدف من وراء هذه الدراسة أن تتبين اذا كانت
بعض السمات وقتية أو دائمة طوال فترة السنتين ، وان تتبع التطور الذي

(1) Terman, L. M., (1925, 1926, 1930). Genetic studies of genius. Stanford Univ. Press, 1952, Vol. 1, 1926. Vol. 2. 1930, Vol. 3.

(2) Gesell, A. (1930). The guidance of mental growth in infant and child. New York : Macmillan.

يطراً على هذه السمات • ثم قارنت نتائج دراستها بما جاء في بعض الدراسات التي استخدمت طريقة تسجيل تاريخ حياة الاطفال ، وبما جاء في دراسة قام بها علماء آخرون • وقد وجدت أن النمو الحركي لدى الاطفال الصغار يتبع نموذجاً واحداً يمكن أن نميز فيه خمسة مستويات بارزة (٣) •

(3) Shirely, M.M. (1931) The first two years. Minneaplis. Univ. Minn. Press, Vol. 1.

الفصل الثالث

مسببات النمو

« ان اقصى مدى يمكن ان يصل اليه النمو الجسمي والنفسي تقررده عوامل كامنة في بناء الخلايا الاصلية . بيد ان نشاط الطفل بالاضافة الى عوامل البيئة كالتغذية والتمرين والتطبيع الاجتماعي ، يسهم في تحديد سرعة التغيرات التي تعترى الفرد في سنوات النمو وفي تعيين المدى الذي تقف عنده هذه التغيرات . كما يترتب على افرازات بعض الغدد الصماء آثار هامة في تعجيل أو تأخير النمو الجسمي والعقلي » .

مسببات النمو

نعلم أن عملية النمو عبارة عن تغيرات مطردة من ضروب متباينة ،
تطراً على نشاط الفرد الجسدي والانفعالي والعقلي والاجتماعي . والآن ،
ما هي العوامل التي تسبب حدوث هذه التغيرات ؟ نستطيع تصنيف هذه
العوامل في ثلاث مجموعات من العوامل بدونها جميعا لا سبيل الى فهم
العملية الشاملة ، أعني عملية النمو . المجموعة الاولى تشمل عمليات النضج
الطبيعي التلقائي ^(١) ، والمجموعة الثانية تشمل تأثيرات الوراثة ^(٢) ،
أما المجموعة الثالثة فتشمل عمليات التطبع الاجتماعي ^(٣) ، وفيما يلي
تحدث عن كل مجموعة على حدة ^(٤) .

١ - النضج

معنى النضج :

تطلق هذه الكلمة على عمليات النمو التي تتمخض عن تغيرات
منتظمة في سلوك الفرد . وان موعد حدوث هذه التغيرات ، والنموذج الذي
تحدث طبقا له ، كلاهما مستقلان نسبيا عن أي تدريب أو خبرة

(1) Maturation.

(2) Heredity.

(3) Socialization.

(4) Hilgard, Ernest R. (1953). Introduction to Psychology,
Harcourt, Brace & Comp. New York. Ch. 4, pp. 66 - 96.

سابقة ، والدليل على ذلك أن التغيرات المنتظمة تتم على نحو حتمي على الرغم من الفروق الشاسعة بين الافراد في مقدار ما يبذلون من جهود في التدريب . فاذا كانت الطيور التي قيدت أجنحتها حتى تمنع من تحريكها (أي من التدريب) تطير في نفس الوقت الذي تطير فيه طيور أخرى كانت أجنحتها طليقة من أي قيد (وبالتالي أتاحت لها فرصة التدريب قبل الطيران) أفلا يدل ذلك على أن الطيران وظيفة أكثر خضوعا لعوامل النضج منها لعوامل التعلم ؟ اننا حين نستخدم كلمة « نضج » كي نصف سلوكا ما ، نقصد أن نصيب النمو الطبيعي في إنتاج هذا السلوك أكثر من نصيب التعلم .

ان الذي يعيننا في دراسة النضج هو عمليات النمو التي يشترك فيها الافراد جميعا ، اذ أن هذه العمليات هي التي تقرر نشأة السلوك وتطوره .

ان الجنين الانساني في أطواره الاولى يشبه الى حد كبير أجنة كثير من الحيوانات ، ولكنه يتميز عنها تدريجيا بالخصائص الانسانية . وعلى الرغم من أن نموه المطرد يستلزم رعاية مستمرة تبذلها الام ، غير أن علة هذا النمو تكمن في أنسجة الكيان العضوي . معنى هذا أن نمو الجنين في كل مراحله رهن بسلامة البيئة في رحم الأم . على أن النمو قد يمضي طبقا للخطة الطبيعية على الرغم من التقلبات التي قد تعتري البيئة داخل الرحم ، بشرط ألا تتجاوز هذه التقلبات حدا معيناً . مثال ذلك أن الطفل الذي يولد قبل الموعد الطبيعي ، اذا حافظنا على حياته ووضعناه في محضنة صناعية ، ينمو نموا طبيعيا شأنه شأن الطفل الذي يولد بعد اكتمال أشهر الحمل . أولا يدل ذلك على أن توقيت النمو أمر تقررته عوامل في داخل الكيان العضوي ذاته ؟

ان اطراد النمو وانتظامه في المرحلة الجنينية كفيلا بأن يوضح لنا المقصود بعملية النضج . وحيث ان مبادئ النضج تصدق على سلوك الجنين في الرحم ، فبوسعنا أن نفترض قياسا على ذلك أن النمو بعد الميلاد يخضع لنفس النظام الذي يخضع له قبل الميلاد . أي أن السلوك يمر بمراحل متعاقبة وأن هذا التعاقب لا يتأثر الا قليلا بالمؤثرات البيئية ، طالما أن البيئة توفر قدرا كافيا من الظروف اللازمة لاستمرار النمو . فالتطورات التي يحققها الطفل بعد الميلاد كالوقوف ، والمشي ، والكلام ، تتبع نسقا معيناً بحيث يحق لنا أن نعتبر مبادئ النضج غير قاصرة على المرحلة الجنينية ، بل تصدق كذلك على مراحل النمو التالية للميلاد . مثال ذلك أن الطفل الصغير يمر بمراحل منتظمة محددة في نمو قدرته على الجبو والزحف قبل أن يصبح قادرا على المشي فاهضا على قدميه . وهذا يدل على أن نمو السلوك الخارجي يقابله نمو في داخل الكيان العضوي نفسه ، وأن هذا النمو الداخلي هو المسئول عن السلوك .

وان توقف السلوك على عملية النضج أمر يتبين في وضوح وجلاء في السنوات الاولى من عمر الطفل ، حين يكون النمو أسرع ما يمكن وحين يكون السلوك في انتظار بلوغ البناء الجسمي درجة من النضج كافية لمزاولة ذلك السلوك . ولكن نضج البناء الجسمي يستمر حتى سن الرشد . فبعض تغيرات النمو في فترة المراهقة تتعاقب طبقا لتنظيم داخلي لا يختلف عن التنظيم الداخلي الذي يخضع له النمو الجنيني . وطالما أن تغيرات سيكولوجية مرتبطة بتغيرات جسمية تطرأ في فترة المراهقة فان مبادئ النضج يمكن تطبيقها في هذه الفترة كما أمكن تطبيقها في فترات سابقة . ولكن دور هذه المبادئ يكون أعظم ما يمكن في السنوات البكرة

من العمر ، حين يكون النمو الذي بدأ في داخل الرحم لا يزال سائرا بسرعة كبيرة ، وحين يكون السلوك وثيق الارتباط بالنمو الجسمي •

اطراد النمو الجنيني :

يسير النمو الجنيني على نحو منتظم في بيئة متجانسة هي جسم الام ، ويتبع النمو نظاما زمنيا ثابتا ثبوتا نسبيا • وسلوك الجنين (كالدوران ، والرفس) كذلك يتبع ترتيبا دقيقا ، اذ يتوقف على مراحل النمو التي يمر بها الجنين • وقد أجريت بحوث عديدة لدراسة قابلية الجنين الانساني الذي ولد قبل الاوان للاستجابة للتنبيه الخارجي ، كما أجريت بحوث عديدة على السلوك الجنيني لدى الحيوانات ، وعلى الاخص لدى خنازير غينيا (Guinea pigs) والقطط • ومن التجارب اشهورة التي أجريت



شكل (٧)

استجابات جنين خنزير عينيا لضغط خارجي • اذا كان الضغط خفيفا كانت استجابة الجنين قاصرة على اغماض العين كما هو مبين في الصورة اليسرى • أما اذا زادت شدة التنبيه ، استجاب الجنين برفع المخلب الامامي حتى تبلغ موضع التنبيه كما يحدث رد فعل من الجذع والاطراف معا • عمر الجنين ٥١ يوما ، ومدة الحمل عادة ٦٨ يوما (١) •

(١) نقلا عن المرجع السالف (Hilgard) ص : ٦٨ •

على الحيوانات تجارب فصل الجنين عن أمه بعملية جراحية مع الاحتفاظ بالاتصال بينهما عن طريق الحبل السري ؛ وقد تبين من هذه التجارب أن الدورة الدموية خلال الجنين تظل منتظمة طالما الحبل السري لم ينقطع . وكانت هذه التجارب تقضي بعد فصل الجنين عن أمه أن يوضع في محلول مالح في درجة حرارة الجسم . وبهذا الاجراء أمكن دراسة استجابة الجنين للتنبه في المراحل المتعاقبة ولما يزل في حالة فسيولوجية سوية .

وقد تبين من هذه الدراسات أن ظهور نماذج سلوكية معينة رهن بتحقيق قدر معين من النضج ، ذلك أن الاستجابات — كما بينت الدراسات التجريبية — أكثر توقفا على عمر الجنين منها على خبرته السابقة بالمنبهات الخارجية .

وقد استفاد علماء الأحياء من تجارب التطعيم (أي نقل الخلايا من أنسجة وزرعها في أنسجة أخرى) ^(١) التي أجروها على السمندر (Salamander) ^(٢) في فهم طبيعة عمليات النمو . وقد بينت لهم هذه التجارب أن مشكلة الوراثة والبيئة توجد حتى في جنين السمندر ، وهو من أبسط أشكال الحياة ؛ أي أن الشكل الذي يتخذه نسيج عضوي معين في نموه يتوقف على الخلايا التي يتركب منها هذا النسيج ، ويتوقف في الوقت عينه على بيئة من خلايا أخرى زرع فيها هذا النسيج . ففي مرحلة باكرة من نمو السمندر تصبح مجموعة صغيرة من الخلايا يطلق عليها « العضون » (Organizer) ذات أهمية كبرى . هذه الخلايا هي التي

(1) Charmichael, L. and Smith M. F. (1939). Quantified pressure stimulation and the specificity and generality of response in fetal life. J. Genet. Psychol., 54: 425—434.

(٢) أو السمندر وهو من الضفديات المدنية .

تعين أي جزء من الجنين الناشيء يصبح الرأس وأيها يصبح الذنب • وهكذا يتاح للخلايا التي كانت من قبل غير متميزة أن تبدأ تتمايز على نحو يلائم موضعها من الكيان العضوي ، حتى ينمو جنين السمندر نموا سليما • فلو حدث في هذه المرحلة من نمو الجنين أن نقلنا تلك المجموعة الصغيرة من الخلايا التي يتألف منها « العضون » وزرعناها في جنين آخر (أي طعمنا بها ذلك الجنين الآخر) في نفس المرحلة من النمو ، فإن جنينا ثانيا سوف ينشأ ويكون بمثابة توأم سيامي (Siamese) له (أي توأم ملتصق به) • وأن أجزاء هذا الجنين الثاني ، الذي يشتق من النسيج العضوي للأورجانيزم المضيف (أي الأورجانيزم الذي استقبل الخلايا المنقولة) سوف تنتظم تنظيما ملائما حول العضون المنقول من الأورجانيزم الواهب Donor Organism (أي الأورجانيزم الآخر المنقول منه) • وهكذا نجد أن الخلايا التي كان لا بد أن تختلف مصائرهما اختلافا كبيرا لو لم تتم عملية النقل ، تصبح موائمة لبيئتها الجديدة •

واذ يمضي جنين السمندر في النمو تأخذ مناطق فرعية كمنطقة الفم ومنطقة العين في « التعضون » طبقا لبيئة الخلايا المحيطة بها • معنى هذا أن نسيجا من منطقة البطن ، اذا زرع في منطقة العين أو في منطقة الفم في الوقت المناسب فلا بد أن يتكيف للبيئة الجديدة من الخلايا فيصير عينا أو فما • وكذلك اذا نقلنا من أورجانيزم براعم الاطراف وزرعناها في المراحل الملائمة من النمو في الجانب الايمن من أورجانيزم آخر صارت أرجلا يمنى ، أما اذا زرعناها في الجانب الايسر صارت أرجلا يسرى •

والآن نستطيع بفضل تجارب التطعيم السالفة الذكر أن نحدد المقصود بكلمة بيئة سوية على النحو التالي : تكون البيئة الخارجية سوية اذا كانت لا تشوه البيئة الخلوية (Cellular Environment) للنسيج النامي • فاذا

تشوهات البيئة الخلوية نتيجة اصابة عضوية ، أو بأي وسيلة كيميائية ، تعطل النمو السوي . ونستطيع كذلك بفضل هذه التجارب أن نعين حدود التأثير البيئي . فقد بينت تجارب التطعيم أن النسيج المنقول يتحكم الى حد ما في نمو الجنين الجديد الذي زرع فيه . مثال ذلك : اذا نقلنا نسيجا بطنيا من جنين ينتمي الى نوع معين وزرعناه في منطقة الفم في جنين (مضيف) ينتمي الى نوع آخر ، فإن الفم الذي يتكون تصير له خصائص النوع الاصلي (النوع الواهب) ، حتى اذا كان فم النوع المضيف مختلفا في الشكل عن فم النوع الاصلي الواهب .

وكلما زاد علمنا بتفاصيل النمو الجنيني اتسعت معارفنا عن النضج ، ذلك أن نمو السلوك وثيق الارتباط بنمو البناء العضوي . واننا في أغلب التجارب التي تجري على النضج الانساني نستنتج انتظام النمو البنائي (الذي يتوقف عليه النضج) من انتظام التطور السلوكي ، بدون ملاحظة مباشرة للنمو البنائي ذاته . ولكننا استعضنا عن ذلك بملاحظة النمو البنائي في أجنة السمندر . فلاحظنا أليافه العصبية ^(١) تحت الميكروسكوب في المراحل المتعاقبة من نموها تجاه الالياف العضلية ^(٢) . وقد لوحظ أن العضلات لم تكن تستجيب للتنبيه حتى تبلغها الالياف العصبية النامية ، وبمجرد التقاء هذه الاخيرة بالالياف العضلية تبدأ العضلات تستجيب للتنبيه . هذه التجارب برهنت لأول مرة على صحة الفرض الذي كنا نستنتجه منذ زمن بعيد دون ملاحظة مباشرة للنمو البنائي ، وهو : أن المراحل المتعاقبة في تطور السلوك تتوقف على نمو الابنية الجسمية اللازمة لذلك السلوك .

(1) Nerve Fibers.

(2) Muscle Fibers.

الاتجاهات الاساسية للنضج :

ليس النضج مجموعة من التغيرات تتابع دون نظام أو ترتيب • انما هي خاضعة لنظام معين • ويمتاز النمو منذ البويضة الملقحة حتى النضج بترتيب تكويني خاص ، فمن وقت الى آخر تظهر صفات معينة في جميع الاجنة على حد سواء • وكل طور من أطوار النمو نتيجة لازمة عن الطور السالف وشرط لازم للطور التالي • فالطفل يقف قبل أن يستطيع المشي ، ويستطيع أن يرسم دائرة قبل أن يستطيع رسم المربع ، وليس العكس • والنمو الجسمي قبل الميلاد وبعده يخضع في تطوره لنموذج عام ذات اتجاهات اساسية نستخلص أهمها فيما يلي :

١ - الاتجاه اللعائى الذنبى للنمو ؛ اذ يبدأ النمو والتحسّن بالرأس ثم يطرأ على المناطق البعيدة عنه • أي يتجه النمو من الرأس الى القدم ، حيث ينمو رأس الجنين قبل أن تتخذ أرجله شكلها النهائي ، ويكتمل الذراع قبل الساق • وبعد الميلاد ، تنمو منطقة الرأس قبل الاجزاء السفلى من الجسم • وتظهر الحساسية الجلدية في الاجزاء العليا من الجسم قبل ظهورها في الاجزاء السفلى • ويوجد نفس هذا الترتيب في الوظائف الحركية : فالطفل المستلقى على ظهره يستطيع رفع الرأس بعنقه قبل أن يستطيع ذلك بصدرة ، وقبل أن يستطيع الجلوس • كما أن التحسن في تثبيت البصر ، والتآزر بين العين واليد يسبقان الاستخدام الفعال للذراع والايدي في الوصول الى الاشياء والقبض عليها • وبالتالي يحصل الطفل على هذه القدرات قبل أن يتمكن من استخدام أرجله في الوقوف أو المشي بطريقة صحيحة •

٢ - الاتجاه الطرقي أو الخارجى للنمو ؛ حيث تنضج الاجزاء المركزية

للجسم في وقت مبكر عن الاطراف والاجزاء الخارجية • وهكذا يدي
الوليد حركات اجمالية للذراع والساعد قبل تحريك رصغه ويديه واصابعه •
كما أنه للوصول الى الاشياء ، يستخدم كتفيه وكوعيه بكفاءة قبل أن
يستخدم رصغه وأصابعه • وفي التنقل ، يخضع أعلى الذراع وأعلى الساق
للضبط الارادي قبل مقدم الذراع ، ومقدم الساق ، واليدين ، والقدمين •

هذا النموذج العام للنمو لا يتغير بتغير سرعة النمو ، فجميع الاطفال
يمرون بنفس التغيرات الرئيسية في عمر واحد تقريبا • وتبين دراسات
« جيزيل » أن الاطفال الذين يولدون قبل استيفاء مدة الحمل الطبيعية ،
أو الذين يولدون بعد الموعد الطبيعي ، يتبعون في نموهم نفس الترتيب
التكويني ، الامر الذي يجعلنا نستنتج أن توقيت مراحل النمو تقرر عوامل
النضج الفطرية • وقد وجد « هلزر » Helzer أن ضعف العقول
والعابرة من الاطفال يتبعون في نموهم النموذج العام للاطفال العاديين مع
اختلاف في سرعة النمو فقط ، ولا يحدث شذوذ عن النموذج العام الا في
حالات نادرة جدا •

وكما أن النمو الجسمي العام يتم وفق نموذج ثابت فان نمو كل عضو
من أعضاء الجسم وكل وظيفة من وظائفه يتبع نموذجا خاصا •

نضج النماذج السلوكية :

من ملاحظتنا لنمو النماذج السلوكية نستطيع أن نستخلص المبادئ
التالية :

اولا : ينتقل النمو من الاستجابات العامة الى الجزئية :

يستجيب الطفل في بادئ الامر استجابات عامة ثم تخصص وتنوع
وتزداد دقة • ويصدق هذا المبدأ على نمو الوظائف العقلية صدقه على نمو

النماذج الحركية • وأكثر ما يتضح ذلك المبدأ في نمو الاستجابات العضلية • فالوليد يتحرك بكل جسمه في بادئ الامر ، فاذا أراد في السنة الاولى من عمره أن يبلغ شيئاً وقع عليه بصره اتجه نحوه بكل جسمه ، ولا يستطيع تركيز الحركة في اليدين الا بعد فترة من النضج ، ويحتاج الى فترة أطول من النضج قبل أن يستطيع حصر الحركة في يد واحدة دون أخرى ، أما التحكم في حركة اصبع دون آخر فتأتي في نهاية الامر •

وكذلك الحال فيما يتعلق بالنمو الحركي في الرجلين ، فهما يتحركان لدى الرضيع حركات اجمالية عشوائية في بادئ الامر ، ثم يتحقق بالتدريج التأزر بين مختلف العضلات • وهكذا يصبح الطفل قادراً على الحركات الموجهة فيزحف ، ثم يحبو ، ثم يمشي بمساعدة ، ثم يمشي وحده • وفيما يلي قائمة تفصل نماذج السلوك الحركي في الاطوار المتعاقبة من تعلم المشي :

جدول (٣) تطور نماذج السلوك الحركي

قبل الميلاد	: الاوضاع المختلفة للجنين •
الشهر الاول	: رفع الذقن •
الشهر الثاني	: رفع الصدر •
الشهر الثالث	: يبلغ الاشياء فتفلت من بين يديه •
الشهر الرابع	: يجلس ان سنده •
الشهر الخامس	: يجلس في الحجر ويقبض على الاشياء •
الشهر السادس	: يجلس على مقعد مرتفع •
الشهر السابع	: يجلس وحده •
الشهر الثامن	: يقف بمساعدتنا •
الشهر التاسع	: يقف ممسكاً بقطع الاثاث •
الشهر العاشر	: يزحف •
الشهر الحادي عشر	: يمشي اذا أعطيناه يدنا •
الشهر الثاني عشر	: يجذب بيديه قطع الاثاث حتى يتمكن من الوقوف •

- الشهر الثالث عشر: يتسلق درجات السلم .
- الشهر الرابع عشر : يقف وحده .
- الشهر الخامس عشر: يمشي وحده .

أما من حيث نضج وظيفة الابصار ، فالملاحظ أن الطفل يبصر الأشياء كبيرة الحجم قبل صغيرها ، إذ أن التأزر الحركي للعينين لا يكون قد وصل الى الحد الذي يكفي للتحديق في الأشياء الصغيرة .

وفي الكلام يبدأ الطفل بأصوات عامة مختلطة ثم تتآلف الاصوات وتتبلور في كلمات متميزة المعالم . وفي اكتساب الكلمات يبدأ بذات المفهوم العام ثم يكتسب ذات المفهوم المحدد . فهو يستخدم كلمة رجل للدلالة على أي انسان ، ثم يستخدم كلمة طفل وهكذا ... وهو يبدأ بالتمييز بين الكائنات الحية عموما وبين الجماد ، ثم يميز في الحية بين « بوبي » و « تومي » في حين أنه بادیء الامر كان يطلق اسم « بوبي » على أي كلب كان . وفي الانفعال يستجيب في بادیء الامر استجابة ضيق عام أو ارتياح عام ثم يتبين في الضيق درجات ، فثم الحزن وثم الغضب وفي الارتياح يظهر الفرح أو الزهو وهكذا ... وكل من هذه الانفعالات يبدأ عاما بدوره ثم تظهر فيه أنواع أخص : فالخوف استجابة انفعالية عامة في بادیء الامر ، ثم تصبح المخاوف بعد ذلك أكثر تحديدا وتتميز بأنواع من السلوك تختلف باختلاف المواقف المثيرة للخوف .

ثانيا : النضج عملية متصلة :

قد يبدو لنا من ملاحظة نمو صفة أو وظيفة معينة أن النمو عبارة عن قفزات ليس بينها رابط ، في حين أن النمو عملية دائمة متصلة ، منذ بدء الحمل حتى يبلغ الفرد نضجه .

النمو عملية مستمرة تبدأ حينما تبدأ الحياة عند الحمل • يحدث هذا لحظة تلقيح البويضة في الام ، حيث تخترق جدرانها خلية ذكرية من الاب • ويعقب الحمل ، في الحال ، عملية انقسام الخلية • البويضة الملقحة ، خلية وحيدة ، تتبدى في الانقسام ، ويتوالى انقسام كل قسم بسرعة ، حتى تتكون ملايين الخلايا • وتقدم النمو تتخذ الخلايا الجديدة وظائف متخصصة للغاية ، وتصبح أجزاء من أجهزة الجسم المتعددة - العصبي ، الهيكلي ، العضلي ، أو الدوري • ثم يبدأ الجنين ، أي الطفل قبل ميلاده ، يأخذ شكلا معيناً •

ان سياق النمو قبل فترة الولادة ثابت ولا يتغير • الرأس ، العيون ، الجذع ، الاذرع ، السيقان ، الاعضاء التناسلية ، والاعضاء الداخلية ، تنمو على نفس النسق أو الترتيب وفي نفس الاعمار قبل الولادة في جميع الاجنة • وبعد حوالي تسعة أشهر من الحمل ، يولد الطفل •

يطرد النمو ، في كل من فترتي ما قبل الميلاد وما بعده ، وفق عدة مبادئ عامة هي ما يلي :

١) يسير النمو ، في الجزء الأكبر منه ، بترتيب ثابت وتتابع لا يتغير • كل الاجنة تستطيع أن تدير رءوسها قبل أن تتمكن من بسط أيديها • وبعد الميلاد ، ينمو الرضيع (وزناً وحجماً) وتزداد قدراته الحركية وفق اسلوب ذات نموذج معين • فكل طفل « يجلس قبل أن يقف » ، « ويناغي قبل أن يتكلم » ، « ويرسم دائرة قبل أن يرسم مربعا » ، « ويعتمد على الآخرين قبل أن يتمكن من الاعتماد على الذات » •

٢) رغم استمرار النمو ، فانه ليس دائماً ناعماً ومتدرجاً • بل توجد

طفرة في النمو الجسمي والوظائف النفسية : زيادات مفاجئة في الطول ، والوزن ، وحجم الاعضاء التناسلية خلال المراهقة المبكرة ، ارتفاعات حادة في المفردات خلال سنوات ما قبل المدرسة ، تحسنات فجائية في قدرات حل المشكلات خلال المراهقة .

فضلا عن ذلك ، توجد « فترات حرجة » في نمو اعضاء أو وظائف معينة ، والتدخل في النمو الطبيعي في تلك الفترات ، يحتمل أن ينتج عنه نواحي نقص أو تعطلات وظيفية دائمة . مثال ذلك ، تبين بحوث علم الاجنة أن هناك فترات حرجة في نمو أعضاء الجنين (القلب ، العيون ، الكليتين) . كما يرى المحلل النفسي اريك اريكسون Erik Erikson أن السنة الاولى من الحياة هي الفترة الحرجة لنمو الثقة في الآخرين . فالرضيع الذي لم ينل دفئا وجبا مناسبين في هذه الفترة يفشل في تنمية الاحساس بالثقة ، ونتيجة لذلك ، قد يظل باستمرار غير موفق في علاقاته الاجتماعية . وبالمثل ، يبدو أن هناك فترات « استعداد » لتعلم الاعمال المختلفة ، مثل القراءة أو ركوب الدراجة . الطفل الذي لا يتعلم هذه الاعمال خلال تلك الفترات قد يجد صعوبة بالغة في تعلمها مستقبلا .

٣ - خبرات الفرد عند احدى مراحل النضج تؤثر في مستقبل النمو . مثال ذلك ، اذا أصيبت الام الحامل بالحصبة الالمانية ، فإن الطفل في رحمها قد يولد ناقصا ويظل على حالته . ومن الوجهة النفسية، يوجد لدى علماء التحليل النفسي وعلم النفس الكليينكي دليلا كافيا على أن الطفل الذي يفشل في تنمية الثقة بالنفس وبالأخرين في حياته المبكرة ، من المحتمل أن يصير غير متزن انفعاليا وسىء التوافق خلال فترة المراهقة .

وليس المقصود باستخدامنا الفاظ الطفولة الاولى ومرحلة الكمون
وفرة المراهقة مثلا الاشارة الى أن النمو لا يحدث الا في هذه الفترات ،
انما المقصود هو الاشارة الى أن النمو المتصل يغلب عليه في هذه الفترة أو
تلك هذه الصفات أو تلك . فلا تنشأ سمة ما دفعة واحدة ، بل ان جميع
السمات بلا استثناء نتيجة النمو الجنيني ، ويسبق ظهور السمة نمو
كامن ، مثال ذلك أن ظهور الاسنان الاولى خلال العام الاول من الحياة ،
قد يوهنا بأنه يتم فجأة في حين أنها تبدأ تتكون منذ الشهر الخامس من
عمر الجنين ، وان كانت لا تنبثق من اللثة الا حوالي الشهر الخامس بعد
الميلاد . ولا ينشأ الكلام بين يوم وليلة ولكنه يمر بعملية تكون طويلة
بطيئة وان كنا نميز في سياقها بعد نمو كامن طويل دفعات هي التي توهنا
بفكرة النمو المفاجيء ، فالكلمات وان تدافعت بسرعة فهي نتيجة أخيرة
لاصوات وصرخات مبهمة كانت تصدر عن الوليد بمجرد ولادته .

وهكذا تكشف لنا دراسة النمو الجسمي والعقلي عن اتصال
النمو وانعدام الثغرات أو الوقفات حتى يكتمل . وان حدث توقف في
نمو جانب من جوانب الجسم أو النفس ، فلظروف شادة أو عوامل بيئية
غير ملائمة . وتأثر النمو الجسمي بمثل هذه العوامل أكثر من تأثر النمو
العقلي به . وفي الفترات التي يبطئ فيها نمو السلوك بظنا شديدا يكون
ثمة نمو باطني يمهّد الطريق لنمو أسرع يجري في الفترة التي تلي .

ثالثا : الفروق الفردية في سرعة النمو تبقى ثابتة :

يختلف الافراد فيما بينهم من حيث سرعة النمو ، وقد دلت
الملاحظات على أن هذه الفروق تظل قائمة في مراحل النمو المختلفة .
فالاطفال الذين كان نموهم في البدء سريعا بالنسبة لغيرهم يظل نموهم

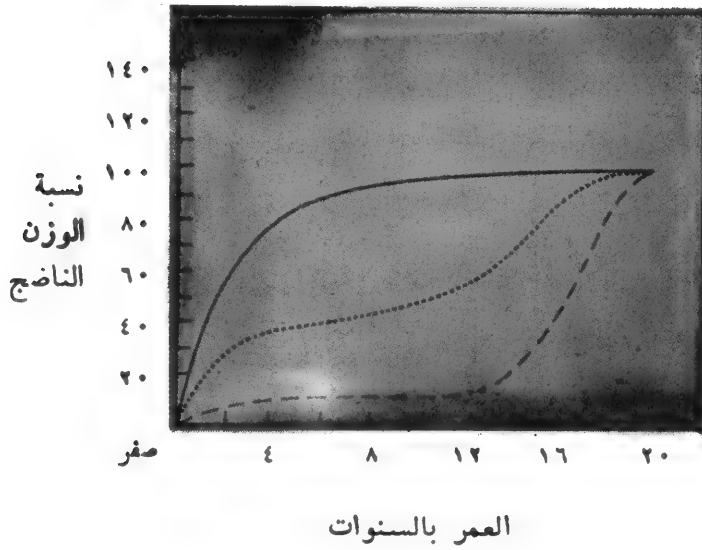
محافظا على نسبة السرعة هذه ، في حين ان بطيئي النمو يواصلون نموهم ببطء طوال حياتهم • وتبين الرسوم البيانية للاطوال أن الاطفال طوال القامة في سن معينة يكونون طوالا في الاعمار التالية ، بينما يبقى القصار قصارا ، وهكذا ••• وقد بينت دراسة Gesell (١٩٢٨) للنمو العقلي السريع عند الاطفال باستخدام طريقة الاختبار المتكرر أن سرعة النمو العقلي للاطفال من سن شهرين فما بعد تبقى متسقة ، ودراسة ترمان للعباقرة من الرجال (١٩٢٦) بينت أن نموهم العقلي في الطفولة كان سابقا للوان العادي دائما • وكذلك الحال فيما يتعلق بضعاف العقول فلا يمكن أن يقفزوا الى المستوى العام ما لم تطرأ أحوال غير عادية • ولكن المشاهد أن تخلفهم يتزايد بتزايد العمر •

هذا المبدأ يفيدنا في التنبؤ — بدقة نسبية — بالمستوى النهائي الذي يصل اليه نمو طفل ما • ولا يعوق مثل ذلك التنبؤ الا تدخل عوامل طارئة تعطل أو تؤخر النمو • ومن أسباب تأخر النمو (جسيما وعقليا) عن المعتاد النقص الغددي ، وسوء التغذية ، والتسمم الذي قد يتخلف عن أمراض اللوز ولحمية الانف • ويعود النمو الى سرعته العادية لو أزيلت هذه العوائق •

رابعا : يختلف معدل النضج من سمة الى أخرى :

لا تنمو جميع أجزاء الجسم بسرعة واحدة وكذلك الحال في نمو الوظائف العقلية • فكل سمة من السمات الجسمية ، وكل وظيفة من الوظائف العقلية تنمو بسرعة خاصة وتنضج في وقت بالذات • ولذلك كان الحجم النسبي لمختلف أعضاء الجسم يختلف من مرحلة الى أخرى ، فيصل المخ مثلا الى الحجم النهائي الناضج بين سن السادسة والثامنة ،

ولكنه يكتسب بعد ذلك الكثير من حيث التنظيم • أما القدمان واليدين والاذن فتبلغ منتهى نموها في السنوات الاولى من المراهقة ، الامر الذي ينجم عنه ارتباط المراهق وشعوره بذاته وغير ذلك من سمات نفسية تتميز بها هذه المرحلة من النمو • وينمو الكبد والجهاز الهضمي نموا كبيرا ابان المراهقة •



شكل (٨)

منحنيات بيانية لمعدلات النمو في ثلاث مجموعات رئيسية من الاعضاء
او انواع الانسجة في الجسم :

النمو العصبي —————
النمو العام
النمو التناسلي - - - - -

وتشير المنحنيات البيانية في شكل (٨) الى معدلات النمو عقب
الولادة لثلاثة أنواع رئيسية من الاعضاء :

(أ) النسيج الجسمي العام : ويشمل الهيكل العظمي ، والعضلات ، ومعظم الاعضاء الداخلية (كأعضاء التنفس ، والهضم ، والكليتين ، الخ) .
انه ينمو في بادىء الامر بسرعة ، ثم يقل معدل سرعته حتى حوالي سنتين قبل المراهقة ، ثم تأتي فترة المراهقة بفترة أخرى للنمو السريع ، واخيرا يحدث تباطؤ في النمو حتى يحصل الفرد على حجم الشخص الراشد .

(ب) نمو الجهاز العصبي : ويشمل المخ وأجزائه ، والنخاع الشوكي ، ... الخ . ينمو بسرعة فائقة خلال السنوات الست الاولى ثم يبطئ بعد ذلك بحددة . (ويسمى هذا في التمثيل البياني منحنى نمو « سالب العجلة ») .

(ج) النمو التناسلي : ويشمل الخصيتان ، المبيضان ، القناة البولية ، البروستاتا ، والحويضلات المنوية ... الخ . انه على النقيض تماما من الجهاز العصبي ، حيث يمثله بيانيا منحنى « موجب العجلة » ، اذ يبدأ بفترة من النمو البطيء جدا خلال الطفولة ، وينتهي بنمو فائق السرعة عند البلوغ .

وعلى الرغم من قلة ما تم من دراسات خاصة بسرعة النمو العقلي ، فثمة دليل على أن مختلف أوجه النمو العقلي تتطور بعجلة متفاوتة : فالتخيل الابتكاري ينمو نموا سريعا ابان الطفولة ويبلغ منتهى نموه في سن الشباب . في حين أن التفكير (الاستدلالي) ينمو ببطء . والذاكرة الآلية ، وذاكرة المحسوسات والوقائع ينموان نموا أسرع من ذاكرة المجردات والامور النظرية ، أما الذكاء العام فيبلغ أقصى نموه حوالي سن ١٨ لدى الفرد المتوسط .

خامسا : تتلازم معظم السمات في نموها تلازما موجبا :

ان الاعتقاد بأن التعويض الطبيعي قاعدة في نمو الطفل ، اعتقاد لم تؤيده الدراسة التجريبية . فليس بصحيح أن الطفل المتفوق في سمة ما يكون دون المتوسط في أخرى ، أو أن الضعيف في قدرة معينة قوي في أخرى ، وأن ثمة توازنا بين القدرات المختلفة . فالواقع على عكس ذلك ، فالطفل الذي يتجاوز نموه العقلي المتوسط العام يكون كذلك من حيث الصحة والحجم والروح الاجتماعية والقدرات الخاصة . في حين أن طفلا دون المتوسط في نموه العقلي ، لا يلزم أن يكون متفوقا في صحته أو في قدراته الخاصة ، أو أن يكون قوي الروح الاجتماعية أو البنية الجسمية . فالمشاهد على نحو عام أن ضعاف العقول يغلب عليهم قصر القامة بالنسبة لمجموع الاطفال . وقد دلت البحوث على أن معامل الارتباط كبير بين الذكاء العالي والنضج الجنسي المبكر ، وأن ثمة ارتباطا قويا بين الذكاء الضعيف والنضج الجنسي المتأخر ، ولكن يجب ألا نفعل أثر العوامل الجوية والفروق بين الاجناس وغير ذلك من عوامل .

وقد لوحظ في النمو الانساني أن الذكاء المرتفع يقترن بسرعة النضج الجسمي عامة ، في حين يقترن الضعف العقلي بالتخلف في ذلك . وقد بين « ترمان » في بحوثه الاحصائية على الاطفال الموهوبين أن سن بدء المشي عند الاطفال وسن بدء الكلام يرتبطان بمستوى الذكاء عندهم . وقد أوردنا في هذه الصفحة جدولا يبين متوسط السن التي يبدأ عندها المشي والكلام أربع فئات من الاطفال يمثلون أربعة مستويات عقلية متفاوتة . ويتبين من الارقام الارتباط الاكيد بين المستوى العقلي العام وبين التبكير أو التأخر في تعلم المشي وفي تعلم الكلام .

المستوي العقلي	بدىء المشي (بالأشهر)	بدىء الكلام (بالأشهر)
أطفال أذكىاء جداً	١٣	١١
متوسط الذكاء	١٤	١٦
أغبياء	٢٢	٣٤
معتوهون	٣٠	٥١

جدول (٤) متوسط السن التي يبدأ عندها المشي والكلام .

النضج والتعلم :

لا ينفرد النضج باحداث جميع تغيرات النمو وتطور النماذج السلوكية بل ان معظم اشكال السلوك تتطور بفعل النضج والتعلم معا . فالتعلم يلعب دورا خطيرا في غالبية مظاهر النمو والتغير . وفيما يلي سوف نبين العلاقة بين النضج والتعلم . فالنضج ، كما بينا ، يقصد به نمو الكائن الحي كوظيفة للزمن أو العمر ، انه يشير الى تغيرات نفسية عصبية وبيوكيميائية منذ الحمل الى الوفاة ، انه عملية عضوية أو تغيرات تركيبية تحدث داخل جسم الفرد وهي مستقلة نسبيا عن الظروف البيئية الخارجية والخبرات أو الممارسة ^(١) كما أن النضج يتم طبقا لنظام مطرد ، ويخضع لمبادئ اساسية معينة .

(1) McCandless, B.R., Children and addescents — behavior and development. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1961.

أما « التعلم » فيشير عامة الى تغيرات في السلوك أو الاداء كنتيجة للخبرة . انه العملية التي ينشأ بواسطتها النشاط أو يتغير خلال عمليات التدريب (سواء في المعمل أو البيئة الطبيعية) تمييزا عن التغيرات التي لا تنسب للتدريب ^(١) . والتعلم سواء مجرد تكرار آلي لفعل معين (Practice) ، أو تمرين يمتاز بأنه نشاط انتقائي موجه الى غاية معلومة (Training) ، فان كلا النوعين من التعلم يسبب تغيرا في سلوك الطفل يرجع الى نشاط الطفل ذاته ^(٢) .

ان جميع الخصائص والقدرات التي يكتسبها الشخص وكل تغيرات النمو تنتج عن عمليتي النضج والتعلم . وحيث أن العمليتين غالبا بل دائما تتفاعلان ، فانه من الصعب أن نفصل بين تأثيراتهما عن بعضهما البعض أو أن نحدد الاسهام النسبي لكل منهما في نمو الطفل . من الواضح مثلا ، أن الزيادة في الطول لا تكتسب ولكنها تعتمد على النضج ، وهو عملية بيولوجية . ولكن التحسن في السلوك الحركي ، كالمشي مثلا ، يعتمد على النضج والتعلم ، والتفاعل بينهما .

وتطور السلوك اللغوي مثال يصور لنا تأزر النضج والتعلم في

(1) Hilgard, E.R., Theories of Learning. New York : Appleton - Century - Crofts, 1948.

(٢) يتعلم الطفل استجابة ما بكفاءة واتقان اكثر ، اذا كان لديه دافع ، أي اذا كانت لديه رغبة أو حاجة ما لتعلمها . فضلا عن ذلك ، أنه سوف يتعلم استجابة ما أفضل اذا عززت هذه الاستجابة أو كوفئ على تعلمها - أي اذا أدى التعلم الى اشباع بعض حاجاته . بناء على هذا ، كلما كوفئت الاستجابة اكثر ، كلما أصبحت أقوى وكلما زاد احتمال تكرارها . ولكن بالرغم من أن معظم التعلم يتضمن وجود الدافع والمكافأة (الثواب) ، فان بعض انواع التعلم قد يحدث بدونهما .

أحداث النمو • فالطفل لا يتعلم الكلام إلا إذا بلغ سنا تسمح له بتعلمه ،
وبتعبير آخر هو لا يتعلم الكلام قبل أن تنضج الأجهزة والوظائف اللازمة
لزاولة عملية الكلام • ولكن اللغة التي يتعلمها هي اللغة التي يسمع الناس
حوله يتحدثون بها ، وبتعبير آخر النضج وحده لا يكفي كي يكتسب
الطفل الاداة اللغوية في التعامل الاجتماعي •

من هذا المثال يتبين لنا أن النضج والتعلم ليسا سببين منفصلين
للمنو ، ولكنهما يتآزران ويتفاعلان في تطوير مختلف النماذج السلوكية
القديمة ، وفي اكتساب نماذج جديدة • فكي تنمو خاصية معينة لا بد من
نضجها أولا نضجا تلقائيا (طبيعيا) ، ثم تناولها بعد ذلك بالمران والتدريب
في الوقت الملائم وعلى النحو السليم ، والا لا يتاح لها الارتقاء الى نهاية
نموها الطبيعي • وكى تنمو وظيفة معينة حتى تكتمل ، لا بد أولا من
التهيؤ الطبيعي (جسيا وعقليا) لمزاومتها ، أي لا بد أولا من تحقق
النضج الكافي لمزاومتها على النحو الذي يسمح للشخصية في مجموعها
أن تمضي في نموها حتى تبلغ أقصى امكانياتها •

ولكن اذا كانت الخاصة أو الوظيفة النامية محدودة الامكانيات
بحكم الفطرة ، كان أي جهد يتجاوز حدود نموها عديم الجدوى ، بل
كان مضنيا أو ربما معطلا للنمو العام • فالنضج (أو التفتح التلقائي)
أمر يقرره عامل الفطرة (أي الوراثة) ، وهو يعد المادة الخام التي يتناولها
التعلم بالتغيير والتحوير ، ويقرر النموذج العام لسلوك الافراد ولاطواره •
والمشاهد أنه عندما يتغير بناء جزء من الكيان العضوي ، وينضج ، يظهر
السلوك المتوقع عليه •

ويخطئ من يظن أن النمو التلقائي (أي النمو بفعل عامل النضج

وحده) يقتصر على المرحلة السابقة للميلاد (مرحلة الجنين) ، وأن النمو بفعل التعلم يقتصر على المراحل التالية للميلاد . فالواقع أن النمو الجنيني لا يستغني عن قدر من المراحل ، فالجنين يتحرك ويستجيب لمختلف التنبيهات ، وحركته واستجاباته عامل مساعد على نموه ، كما أن النمو بعد الميلاد لا يتحرر من تأثير عامل النضج . فإذا أردنا الدقة ، وجب أن نقول أنه في حالة الجنين يكون العامل الحاسم في النمو هو النضج الطبيعي ، في حين يكون التعلم عاملا ضئيل الاثر ، أما في مراحل ما بعد الميلاد فتتزايد أهمية عامل التعلم ^(١) دون أن يفقد عامل النضج أهميته .

ب - الوراثة

يتوقف معدل النمو على وراثة خصائص النوع . فالقرد والطفل ينضجان بمعدلين متفاوتين بسبب الامكانيات التي يرثها كل منهما . ولكن توجد في النوع الواحد اختلافات بين الافراد من حيث الامكانيات الموروثة . ولا يمكن أن نفهم النمو فهما كاملا ما لم نحدد مقدار ما تسهم به الوراثة في استعداد الفرد للنمو .

ان الفكرة الساذجة عن الوراثة هي أن الشبيه يلد الشبيه . وفي هذه الفكرة بعض الصدق ، فثم استمرار من السلف الى الخلف . ولكن التشابه ليس برهانا كافيا على الوراثة ، وخصوصا اذا كنا بصدد تشابه في المميزات السيكلولوجية ، فمن المحتمل جدا أن يصير الابناء مثل والديهم في المزاج أو الشخصية لا لشيء الا لانهم تربوا بواسطتهم .

(١) التعلم Learning هو عملية تعتمد - فضلا عن شروط اخرى - على المجهود الذاتي . وهو خلاف التعليم أو التدريس Teaching الذي يعتمد على مجهود يبداه شخص آخر .

وان علم الوراثة يبين أن المميزات الجسمية للخلف يمكن التنبؤ بها من المميزات التي تعرفها في الوالدين ، ولكنه يتنبأ في الوقت نفسه بأن بعض الخلف سوف يختلف عن الوالدين اختلافا جوهريا . وذلك لان الوالدين قد ينقلان الى أبنائهما معينات وراثية (Genetic Determiners) لسمات لا يتصفون بها . مثال ذلك أن خنازير غينيا السوداء الهجين ^(١) تنتج خلفا ابيض اذا تزاوجت مع خنازير أخرى هجين . في هذه الحالة يكون اللون الابيض بمثابة « سمة متنحية » ^(٢) ، أي مختفية في الحيوان الهجين وراء اللون الاسود ، الذي يكون بمثابة « السمة المتغلبة » ^(٣) ، أي السمة الظاهرة أو البارزة . وقد تنتقل « المعينات الوراثية » للسمات المتنحية من جيل الى آخر ، وتظل هكذا تنتقل لأجيال عدة دون أن تظهر على الاطلاق لدى الآباء أو لدى نسلهم ، حتى اذا اتحدت المعينات الآتية من الوالدين للسمة المتنحية فقد تظهر السمة فجأة لدى نسلهما . والخلاصة أن محك الوراثة فيما يتعلق بسمات ما هو في اتباع تلك السمات لقوانين الوراثة ، وهذه القوانين لا تستلزم دائما أن يشبه الابناء آباءهم .

ونستطيع أن تبين أثر الوراثة على السلوك من تجارب توليد السلالات الحيوانية . فقد تبين مثلا أن الفيران من سلالات معينة تعقريها تشنجات اذا تعرضت لاصوات ذات مقام عال ، في حين أن فيرانا من

(١) هجين (Hibrid) : يسمى الحيوان هجينا في علم الوراثة اذا

كان نتاج والدين من نوعين حيوانيين مختلفين .

وفي نظرية مندل (Mendel) يكون الحيوان هجينا اذا كان يحمل

صفة لا يحملها من والديه الا شخص واحد .

(٢) السمة المتنحية (Recessive Trait) .

(٣) السمة المتغلبة (Dominant Trait) .

سلالات أخرى لا يعترها شيء من ذلك • فإذا تزوج النوعان من السلالات فان القابلية لتوبات التشنج تظهر في نسلهما طبقا لقوانين الوراثة كما لو كانت التشنجات تورث كسمة متغلبة • وقد تبين كذلك أن الشراسة والوداعة من السمات الوراثية في الفيران • فقد أثبت بعض الثقات أن تغيير مورث ^(١) واحد يكفي كي يحول سلالة بأسرها من الفيران الشرسة الى سلالة أليفة •

على أنه من المستحيل اجراء ذلك النوع المضبوط من تجارب التوليد على الانسان ، وذلك أولا لاعتبارات انسانية تمنع عقد الزيجات وفق مشيئة علماء الوراثة ، ولأن حياة الانسان طويلة بحيث يتعذر تتبع نتائج التوريث في الاجيال المتعاقبة اللهم الا بالرجوع الى تاريخ الاسر وهو دائما أبدا سجل ناقص • ولكن الصعوبات التي تعترضنا في مجال الانسان لم تحل دون حصولنا على المعلومات التي تدل دلالة كافية على أن وراثة الانسان لبعض الخصائص تخضع لقوانين الوراثة نفسها التي استخلصت من دراسة الحيوانات الاخرى •

ومن السهل اقامة الدليل على توريث الخصائص الجسمية ، والامر على العكس من ذلك بشأن توريث الخصائص السلوكية • اذا كان أغلب سلوكنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالبناء الجسمي ، واذا كان البناء الجسمي موروثا ، فمن الجائز أن تكون مميزاتنا السلوكية شأن المميزات الجسمية خاضعة لقوانين الوراثة • فاذا كنا نبصر بأعيننا ، وتسلق بمضلاتنا ، ونفكر بأدمغتنا ، أفلا يكون من المعقول أن ما نستطيع القيام به من أمور يتوقف الى حد كبير على ما نرثه عن أسلافنا من امكانيات؟

Gene (١) مورث

حاول علماء الوراثة الاجابة على هذا السؤال باستخدام مناهج
ثلاثة :

١ - الدراسة التاريخية للأسر Family Histories

٢ - دراسة مجموعات كبيرة من الناس يمثلون جيلين فقط ،
Population Genetics

٣ - دراسة التشابه Studies of Resemblance

فلنبداً بعرض هذه المناهج الثلاثة باختصار .

١ - تاريخ الأسرة :

لو استطعنا جمع معلومات كافية عن أجيال عدة لأسرة أو مجموعة
من الأسر ، لامكن أن تقوم الشجرة العائلية مقام تجربة انسال فنقارن
بين الخلف والسلف . وقد أفادتنا تواريخ الأسرة في دراسة توريث
خصائص معينة ، مثال ذلك « عى الألوان » . ولكن من العسير
جدا الاعتماد على هذه التواريخ في الوصول الى دليل علمي كاف
على توريث الخصائص السيكولوجية ، فهي في ظهورها أقل من الخصائص
الجسمية توقفا على أبنية جسمية بعينها . ومن أقدم الدراسات
الخاصة بتوريث الخصائص السيكولوجية دراسة قام بها السير
فرانسيس جالتون Sir Francis Galton : كانت هذه الدراسة
محاولة للاجابة على السؤال الآتي : هل المجد (الشهرة والنباهة
في المجتمع) صفة تنتقل عن طريق الوراثة ؟ فقد جمع جالتون (١)
معلومات عن أسر ٩٧٧ بريطانيا من ذوي المجد والشهرة ، فوجد أن

(1) Galton, F., (1869). Hereditary Genius. N. Y. Macmillan.

نسبة كبيرة جدا من أقربائهم كانوا بدورهم مبرزين في الحياة العامة .
واليك توزيع تفصيلي لهؤلاء الاقارب المبرزين :

من الآباء : ٨٩

من الاخوة : ١١٤

من الابناء : ١٢٩

المجموع : ٢٢٢

وقد تبين من تحليل هذه الارقام احصائيا أنها تفوق الارقام التي
تنتج بفعل الصدفة بمقدار ١٢٠٠ مرة ، ومن ذلك استنتج جالتون أن
النباهة أو الامتياز تستند الى خصائص وراثية .

وقد درس « داج ديل » Dugdale سبعة أجيال من ذرية أحد
المجرمين « ماكس جوك » Max Juke ، فوجد هذه الاجيال
السبعة حافلة بالاجرام ، والانحلال ، والبؤس ، والمرض . ودرس
« جودارد » Goddard ذرية « مارتن كالليكاك » Martin
Kallikak من فتاة ضعيفة العقل كما تتبع ذريته من زوجة أخرى
كانت حالتها سوية ، فوجد أن ذريته من الفتاة الاولى كحال ذرية
« ماكس جوك » ، في حين وجد أن ٩٦٪ خلفا من زوجته السوية
احتلوا مراكز مدنية عالية المقام فكان منهم محامون ، وأطباء ،
ومحافظون ، وأساتذة ، وعمداء كليات . ولم يفسد من هذه الذرية
الاخيرة غير شخصين فقط .

وقد درست كذلك أسرة دارون Darwin العالم الممتاز قتبين
أن معظم ذريته أشخاص ممتازون فمنهم الاساتذة . ورجال الدين ،
والعلماء ، والسياسيون .

واذا تبين أن موهبة خاصة من المواهب تحظى بها أجيال متعاقبة لاسرة واحدة ، كان الاحتمال قويا في كونها صفة وراثية . وهذه الظاهرة واضحة في أسرة الموسيقار العالمي باخ Bach « جوهان سباستيان » Johan Sebastian . فقد تبين أن من بين ٥٧ شخصا من ذريته الذكور (فيما عدا من ماتوا في سن الطفولة) ٤١ كانوا من الموسيقيين الممتازين ، وأن ٣٩ من هؤلاء كانوا يكسبون عيشهم من احتراف الموسيقى .

وعلى الرغم مما تنطوي عليه الدراسات السالفة الذكر من فائدة محققة ، فمن المستحيل أن نقرر على أساسها الاهمية النسبية لعاملي الوراثة والبيئة . فلمشاهد أن الوراثة السيئة كانت في الغالب مقترنة ببيئة سيئة والوراثة الجيدة بيئة مواتية .

وكما يقول « هيلجارد » (Hilgard) اذا كان اثنان من عائلة آدمز واثنان من عائلة هاريسون ، واثنان من عائلة روزفلت قد وصلوا الى منصب رئاسة الولايات المتحدة (وذلك عدد أبعد ما يكون عن مجرد الصدفة) فان ذلك لا يعني فحسب أن هذه الاسر تتمتع بمواهب فذة تنتقل عن طريق الوراثة الى الاجيال المتعاقبة ، فقد يعني كذلك أن أفراد هذه الاسر عاشوا في بيئات مواتية هيأت لهم فرص تنمية خصال معينة ، ومقابلة أشخاص ذوي نفوذ فتحوأ أمامهم أبواب الاشتغال بالسياسة .

٢- دراسة جيلين في جماعات كبيرة :

ذلك منهج آخر يستخدمه علماء الاحياء في دراسة الوراثة في

الانسان • ولا يقتضي هذا المنهج أكثر من دراسة عدد كبير من الناس يمثلون جيلين فقط : جيل الآباء وجيل الابناء • وبهذه الطريقة يتغلب العلماء على احدى الصعوبات التي تحول بيننا وبين تتبع الاجيال المتعاقبة ، الا وهي طول الحياة الانسانية • وقد طبقت هذه الطريقة على نطاق واسع في دراسة وراثاة الخصائص الجسمية ، وطبقت قليلا في دراسة الوراثة السيكلوجية وان كان ينتظر أن تزداد تطبيقاتها في هذا المجال • واليك مثالا تطبيقيا •

أجريت هذه التجربة على أثر اكتشاف أن ٣٠٪ من الناس لديهم عجز أو نقص في تذوق مركب كيميائي هو (Phenil-Thio-Carbamide) ويشار اليه عادة بالرمز (P T C) • فقد لوحظ أن هذه المادة اذا وضعت في الفم بدرجة تركيز قليلة فان ٧٠٪ من الناس يحسون مرارة شديدة في حين أن ٣٠٪ فقط لا يحسون لها أي طعم • وحيث أن حاسة التذوق لا دخل لها في اختيار الزوج لزوجته ، نستطيع أن نفترض أن المعينات الوراثية لصفة تذوق المادة الكيميائية السالفة الذكر موزعة بين الناس جميعا توزيعا اتفاقيا بحيث اذا أخذنا عينة من الناس كيفما اتفق تتكون من مائة شخص توقعنا أن تكون نسبة من يتذوق مرارة المادة الكيميائية الى من لا يتذوقها هي بالتقريب ٧٠ : ٣٠ ، وتبقى هذه النسبة ثابتة في أي عينة من مائة شخص ، مع خطأ صغير يمكن التنبؤ به طبقا للمبادئ الاحصائية المعروفة • وحيث أن هذه النسبة ثابتة ، أمكن التنبؤ بخاصية ضعف تذوق المادة المذكورة في ذرية تتجت من زواج طرفين أحدهما قادر على تذوقها وآخر غير قادر ، ويتم التنبؤ طبقا لنظرية الوراثة على افتراض أن العجز عن التذوق « سمة متنحية » (مثلها مثل بياض اللون في خنازير غينيا) وأن القدرة على التذوق

« سمة متغلبة » (كاللون الاسود في خنازير غينيا) • وقد درس الباحث ٤٢٥ أسرة الوالدان في كل منها قادران على تذوق مرارة المادة الكيميائية و ٢٨٩ أسرة أحد الوالدين في كل منها قادر على التذوق والوالد الآخر عاجز عن ذلك ، وأخيراً ٨٦ أسرة كلا الوالدين في كل منها عاجز عن تذوق المرارة • وطبق الباحث مبادئ الوراثة في التنبؤ بنسبة الاطفال العاجزين عن تذوق مرارة المادة الكيميائية في كل فئة من الفئات الثلاث، وقورنت النسب المتنبأ بها بالنسب المستمدة من دراسة الاطفال أنفسهم وأسفرت المقارنة عن دقة التنبؤ ومطابقته للواقع مطابقة كبيرة على نحو ما يتبين من الجدول التالي :

نوع الوالدين	عدد الأسر المدروسة	نسبة الأطفال العاجزين عن التذوق	
		النسبة المتنبأ بها	النسبة الفعلية
متذوق × متذوق	٤٢٥	١٢ر٤	١٢ر٣
متذوق × غير متذوق	٢٨٩	٣٥ر٤	٣٦ر٦
غير متذوق × غير متذوق	٨٦	١٠٠ر٠	٩٧ر٩

جدول (٥) اثر الوراثة في حاسة التذوق

ونكرر مرة أخرى ما سبق أن أكدناه من أن قوانين الوراثة لا تتنبأ بأن الاطفال سوف يشبهون الآباء ، وانما تتنبأ بأن نسبة معينة من الاطفال سوف تحمل هذه السمة أو تلك من السمات التي يحملها الآباء • ومعنى هذا أن قوانين النمو نفسها تقضي بأن يكون في الاسرة الواحدة قدر من الاختلاف بين الابناء •

دراسة التشابه :

ان قوانين الوراثة المعروفة تنطبق على انتقال فئة واحدة من السمات ، وهي « السمات المفردة » Unitary Traits اي تلك التي تنتج عن زوج واحد من المورثات Genes . والسمة المفردة اما أن توجد لدى الفرد واما ألا توجد على الاطلاق . ولكن معظم السمات التي عرفنا معيناتها الوراثية ليست من ذلك النوع ، وانما هي سمات تتجت عن عدد كبير من أزواج المورثات .

وان أغلب الخصائص السيكولوجية (وكثير من الخصائص الجسمية) عبارة عن سمات تتحقق في الافراد بدرجات متفاوتة . مثال ذلك الذكاء فلا ينقسم الناس الى أغبياء وأذكاء وانما يترتبون فيما بينهم حسب حظ كل منهم من هذه السمة السيكولوجية التي تتدرج من البلاهة الى العبقرية تدرجا متصلا . وكذلك الحال بشأن بعض السمات الجسمية كالطول والوزن .

واذا أردنا دراسة الانتقال الوراثي لهذا النوع من السمات المعقدة لجأنا الى طريقة تقدير الشبه بين الآباء والابناء أو بين الابناء بعضهم وبعض . فاذا ظهر أن الآباء طوال القامة ينجبون أبناء طوال القامة ، والآباء قصار القامة ينجبون أبناء قصار القامة لصح أن صفة الطول تعينها العوامل الوراثية . واذا ظهر أن الاخوة أكثر تشابها من الافراد من أسر مختلفة لصح أن التشابه يتوقف على عوامل الوراثة . ومن المستبعد جدا أن يكون في التغذية أو في ظروف الحياة المعيشية ما يعزز الطول في بعض الاسر وقصر القامة في بعضها الآخر .

وما يقال على صفة الطول يقال على صفة سيكولوجية ، كالذكاء .

غير أنه من العسير أن نستبعد تأثير العوامل البيئية على الذكاء . فنحن نستطيع أن نقدر الأطوال بمقاييس مباشرة في حين أن تقديراتنا للذكاء تستنتج من مقاييس تعكس حتما تأثيرات البيئة التي نشأ فيها الفرد ، أي تعكس ما تعلمه الفرد بقدر ما تعكس ما ورثه .

ولحسن الحظ أن رجال الاحصاء ابتكروا لنا أداة رياضية تعبّر تعبيراً كيميادقيقاً عن مدى الارتباط بين قائمتين من المقاييس ، أي عن مدى تلازمهما في الزيادة والنقصان ، تلك الاداة هي « معامل الارتباط » (Coefficient of Correlation)^(١) ويرمز لمعامل الارتباط بالحرف r . اذا كان الترابط بين قائمتين من الارقام ترابطاً تاماً ومطرداً (أي تلازماً في الزيادة وفي النقصان) كان معامل الارتباط مساوياً لواحد صحيح موجب ($r = + 1$) . أما اذا كان الترابط تاماً ولكن عكسياً كان معامل الارتباط مساوياً لواحد صحيح سالب ($r = - 1$) . واذا لم يكن بين القائمتين من الارقام أي ترابط كان معامل الارتباط مساوياً للصفر ($r = 0$) .

فاذا كان لدينا قائمة بأطوال عدد من الآباء وقائمة أخرى بأطوال الابناء استطعنا أن نقدر مدى التشابه بين الآباء والابناء بواسطة حساب معامل الارتباط . فاذا كان التلازم في الزيادة والنقصان بين القائمتين المتوازيتين من الارقام (قائمة أطوال الآباء وقائمة أطوال الابناء) تلازماً تاماً استطعنا أن نعبر عن ذلك بالمعادلة ($r = + 1$) . واذا كان أصغر طالب في فرقته بالكلية هو دائماً أبداً أذكى طالب ، وكان هذا

(١) للتوسع في فهم معامل الارتباط ولمعرفة طرق حسابه واستخدامه ارجع لكتاب : **الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** . تأليف : الدكتور السيد محمد خيرى . دار الفكر العربى - ١٩٥٦ - الباب السابع . ص : ٢٤٤ - ٣٠٦ .

التلازم بين صفر السن وبين مستوى الذكاء تلازما مطردا في جميع الحالات بحيث يكون أكبر الطلبة سنا هو أقلهم ذكاء ، اذا كان الامر كذلك وأعددنا قائمة تمثل أعمار الطلبة تقابلها قائمة أخرى تمثل مستوى ذكائهم ، ثم حسبنا معامل الارتباط بين القائمتين من التقديرات وجدنا معامل الارتباط تاما عكسيا ($r = -1$) • وحيث ان انعدام الارتباط كلية بين متغيرين يعبر عنه بالمعادلة ($r = \text{صفر}$) فانه كلما اقتربت قيمة r من $+1$ أو -1 كلما كان الارتباط وثيقا •

والخلاصة أن معامل الارتباط أداة رائعة تفيدنا في تقدير مدى التشابه بين أزواج من الافراد (آباء وأبناء ، أو اخوة واخوة ، أو أشخاص من أسر مختلفة وهكذا) من حيث هذه السمة أو تلك وفيما يلي جدول يحتوي على ثلاثة معاملات ارتباط : بين أزواج من الاشقاء من نفس الجنس ، وأزواج من التوائم من نفس الجنس ^(١) ، وأزواج من التوائم المتطابقة ^(٢) • وقد حسبت معاملات الارتباط في كل مجموعة من المجموعات الثلاث لتبين مدى التشابه في الطول •

(١) **التوائم الاخوية (Fraternal)** توائم نتجت من بويضات ملقحة مختلفة . والشبه بينها ليس اكثر من الشبه بين الاخوة أو الاخوات العاديين ، ولذلك يمكن أن تكون التوائم مختلفة الجنس . ويسمى هذا النوع من التوائم كذلك (Dizygotic) أي ناتجة من اتحاد بويضتين .

(٢) **التوائم المتطابقة (Identical)** تنتج عن بويضة واحدة فهي اذن (Monozygotic) . وهي دائما من نفس الجنس والشبه الظاهري بينهما عادة شبه قريب ، ولو أن صفات أحدهما قد تكون أحيانا انعكاسا لصفات الآخر كانعكاس الصورة في المرآة (كأن يكون أحدهما أيمن والآخر أعسر) .

أزواج من الأطفال	عدد الأزواج	معاملات الارتباط (ر)
أشقاء عاديون (من نفس الجنس)	٥٢	٠.٦٠
توائم أخوية (من نفس الجنس)	٥٢	٠.٦٤
توائم متطابقة	٥٠	٠.٩٣

جدول (٦) معاملات الارتباط بين اطوال ازواج من الاشقاء العاديين ،
وازواج من التوائم الاخوية ، وازواج من التوائم المتطابقة .

ماذا نستخلص من هذا الجدول ؟

أولاً - يتبين من معاملات الارتباط أن ثم تشابه في الطول بين
الاخوة أو الاخوات ، ولو أن مقدار هذا التشابه ليس كبيراً
($r = + ٠.٦٠$) .

ثانياً - ولو أن معامل الارتباط بين أزواج التوائم الاخوية أكثر
من معامل الارتباط بين الأزواج من الاخوة العاديين إلا أن الفرق بين
المعاملين من الضآلة بحيث لا يمكن أن نفسره على أن التشابه بين التوائم
الاخوية أكثر من التشابه بين الاخوة العاديين . ونحن نعلم أن التوائم
الاخوية تولد من بويضات مختلفة فالتشابه الوراثي بينها اذن لا يكاد
يفوق التشابه الوراثي بين الاخوة العاديين . وقد نستطيع تفسير هذه
الزيادة الطفيفة في تشابه التوائم الاخوية بالنسبة لتشابه الاخوة العاديين

نتيجة اشتراكها في بيئة الرحم وخضوعها من ثمة لتأثيرات واحدة طوال مدة الحمل ، ونتيجة اشتراكها كذلك في نوع التغذية بعد الميلاد .

ثالثا - يبين معامل الارتباط الاخير ($r = 0.93$) أن التشابه أكثر ما يكون بين التوائم المتطابقة . وهذه نتيجة تتفق مع طبائع الامور فهذه التوائم تولد من بويضة واحدة مما يجعلها من الناحية الوراثية متطابقة . ونحن نعلم أنها تكون دائما من نفس الجنس فضلا عن أنها تكون عادة شديدة الشبه من حيث السمات البادية .

والآن ماذا نستطيع معاملات الارتباط ان تنبئنا به بصدد وراثه السمات السيكلوجية ؟

لنأخذ الذكاء باعتباره سمة سيكلوجية . بوسعنا في دراسة التشابه أن نعلم على الدرجات التي يحصل عليها الاخوة (من أشقاء عاديين أو توائم أخوية أو توائم متطابقة) في اختبارات الذكاء . ونحن نعلم أن اختبارات الذكاء قد صممت بقصد الكشف عن الفروق الفردية في القدرة الفطرية ، وأنها تفترض أن الافراد اذا كانوا حظههم من هذه القدرة عظيما كانوا أقدر من غيرهم على الافادة من امكانيات البيئة ، وبالتالي كانوا أقدر من غيرهم على التكيف للمواقف الجديدة التي تجابههم بها اختبارات الذكاء .

استخدمت اذن نتائج اختبارات الذكاء في دراسة التشابه في القدرة العقلية الفطرية . واتبعت نفس الطريقة التي اتبعت في دراسة التشابه في سمة طول القامة على نحو ما فصلنا . فحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها في اختبارات الذكاء أزواج من الاخوة العاديين ، وأزواج من التوائم الاخوية ، وأزواج من التوائم المتطابقة .

وغير خاف أن قيمة معامل الارتباط في كل حالة من الحالات الثلاثة تعبر عن درجة التشابه في سمة الذكاء . وقد حسبت هذه المعاملات الثلاثة على أساس نسبة الذكاء التي حصل عليها كل فرد في اختبار بينه .

أزواج من الأطفال	عدد الأزواج	معامل الارتباط (ر)
إخوة عاديون	٣٨٤	٠.٥٣
توائم أخوية (من نفس الجنس)	٥٢	٠.٦٣
توائم متطابقة	٥٠	٠.٨٨

**جدول (٧) معاملات لارتباط بين ذكاء أزواج من الاخوة العاديين ،
وازواج من التوائم الاخوية ، وازواج من التوائم المتطابقة .**

ويتبين من هذا الجدول أن التشابه في الذكاء بين التوائم المتطابقة أكثر منه بين التوائم الاخوية ($r = ٠.٨٨$ في الحالة الاولى في مقابل ٠.٦٣ في الحالة الثانية) ، مما يؤكد دور الوراثة في تعيين ذكاء الافراد . وتتفق هذه النتيجة مع الحقيقة المعروفة عن التوائم المتطابقة، ألا وهي اتفاقها في العوامل الوراثية .

على أن كون التوائم المتطابقة أكثر تشابها من التوائم الاخوية لا يمكن تفسيره على أساس الوراثة وحدها . ذلك أن شدة التشابه في الخصائص الجسمية بين التوائم المتطابقة قد تؤدي الى جعل العوامل البيئية التي يخضعون لها أكثر تماثلا من العوامل البيئية التي يخضع لها التوائم الاخوية . فالتوأمان المتطابقان مثلا يبدوان للناس بنفس الصورة، ومن ثمة قد تكون استجابات الناس لهما استجابات متماثلة ، ومعاملة

الناس لهما معاملة واحدة ، هذا فضلا عن شعور كل منهما بأن أخاه التوأم مكافئ له • أما التوأمين الأخويان فالاختلاف بينهما في الخصائص الجسمية اختلاف كبير وهذا الاختلاف نفسه يوفر لكل منهما بيئة مغايرة • مثال ذلك أن التوأم قد يكون طويلا في حين يكون أخوه قصيرا ، أو قويا في حين يكون أخوه ضعيفا • وهكذا نجد أن بيئة الاول فيها شخص أقصر وأضعف منه ، في حين تحتوي بيئة التوأم الآخر على شخص أطول وأقوى منه • هذا الاختلاف في بيئة كل منهما لا بد له أثره على الخصائص السيكولوجية لكل منهما •

وحيث أن التوائم الأخوية أكثر تقاربا في الذكاء من الأخوة العاديين ، فلا بد أن يكون للبيئة أثر في تعيين الذكاء • ذلك أن التشابه في العوامل الوراثية بين التوائم الأخوية ليس أكثر منه بين الأخوة العاديين • والواقع أن التوائم الأخوية يشتركون في بيئة الرحم أولا وهو أمر لا ييسر للأخوة العاديين الذين يولد الواحد منهم بعد الآخر بفترات متباعدة • ووجود التوائم في بيئة واحدة طوال فترة الحمل يجعلهم يتعرضون سويا لأي آثار « خلقية » ^(١) تنتج عن حالة الام الغذائية والغددية أثناء فترة الحمل • وإن هذه الظروف التي تكتنف الاجنة التوائم تعتبر عوامل بيئية لا بد أن يكون لها تأثيرها في نموها •

وإذا كان التوأمين يشتركان في ظروف بيئية واحدة قبل الميلاد (في الرحم) الأمر الذي لا يتيح للأخوة العاديين ، فهما كذلك يشتركان في ظروف بيئية أكثر تشابها من الظروف البيئية التي يتعرض لها الأخوة العاديون • فالأخوة العاديون يولدون على فترات زمنية متباعدة ومن ثم

(١) آثار خلقية = Congenital effects .

يكون عدد أفراد الأسرة التي يولدون فيها مختلفا ، ولكن التوأمان من نفس الجنس يولدان في وقت واحد فيكون لكل منهما عدد الاخوة الذين يكونون للآخر ، وتكون الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة واحدة لكل منهما ، وتكون تجارب الوالدين وعمرها ونظرياتها في تغذية الاطفال ومعاملتهم واحدة بالنسبة لكل توأم .

وهكذا نستطيع أن نرى أن التوأمين الاخوين مهما كانت درجة اختلافهما في الشبه وفي العوامل الوراثية الا أنها أكثر من الاخوة العاديين اشتراكا في الظروف البيئية ، ولكنهما في الوقت نفسه أقل اشتراكا في هذه الظروف من أي توأمين متطابقين .

الآن نستطيع أن نفسر معاملات الارتباط الواردة في الجدول السابق تفسيراً يجمع بين تأثير العوامل الوراثية والعوامل البيئية ، فنقول ان التشابه بين أي أخوين في الصفات السيكولوجية يرجع الى مقدار التشابه بينهما في كل من العوامل الوراثية والبيئية .

ويأتينا الدليل على صحة هذه النتيجة من البحوث التي أجريت على التوائم الذين قضت ظروف الحياة بالفصل بينهم والتعرض من ثمة لظروف بيئية شديدة الاختلاف .

تناول أحد هذه البحوث بالفحص الدقيق حياة تسعة عشر زوجا من التوائم المتطابقة ، وكل توأم من هذه التوائم انفصل عن أخيه التوأم في سن مبكرة . وكانت هذه فرصة لمعرفة مدى تأثير البيئة على التشابه بين التوائم المتطابقة من حيث العوامل الوراثية . وتمخض البحث عن تيجتين أساسيتين فيما يتعلق بالذكاء :

١ - على الرغم من أن كل توأم عاش في بيئة مغايرة إلا أن التشابه بين التوائم المتطابقة في الذكاء ظل متفوقا على التشابه بين أزواج التوائم الأخوية . فقد حسب معامل الارتباط بين نسب الذكاء حسب اختبار « بينيه » فكان ٧٧ر٠ في حين أن معامل الارتباط في حالة التوائم الأخوية الذين يعيشون في بيئة واحدة كان ٦٣ر٠ كما جاء في الجدول السابق . هذا التشابه في الذكاء بين التوائم المتطابقة على الرغم من اختلاف الظروف البيئية أكبر دليل على أهمية العوامل الوراثية في تعيين مستوى الذكاء .

٢ - ان معامل الارتباط في نسب الذكاء بين أزواج التوائم المتطابقة الذين عاشوا في بيئات مختلفة جاء أقل من معامل الارتباط في حالة أزواج التوائم المتطابقة الذين عاشوا في بيئة واحدة ، فقد انخفض من ٨٨ر٠ (على نحو ما جاء في الجدول السابق) الى ٧٧ر٠ . وقد تبين من البحث أن هذا الانخفاض نتج بسبب أربعة أزواج من التوائم المتطابقة الذين عاشوا في بيئات مختلفة اختلافا شديدا ، وكانت شدة الاختلاف في بيئات هذه الأزواج الأربعة مصحوبة بشدة الاختلاف في نسب الذكاء ، وهذا يجعلنا نستنتج أن الاختلاف الشديد في الظروف البيئية يؤثر في نتيجة اختبارات الذكاء .

الخلاصة :

لقد كشفت بحوث التشابه في السمات السيكولوجية عن الحقيقة الآتية ، ألا وهي أن هذه السمات يمكن أن تورث الى حد ما شأنها في ذلك شأن السمات الجسمية ، ولكن الامكانيات الوراثية تتعدل نتيجة المؤثرات البيئية على أننا لا نستطيع أن نحدد مدى التعديل الذي تحدثه المؤثرات البيئية الا فيما يتعلق بسمات خاصة ، بشرط أن ندرسها دراسة

دقيقة كما حدث بالنسبة لدراسة التشابه في الذكاء بين أزواج التوائم المتماثلة ، تلك الدراسة التي بينت أن السمات الجسمية أقل السمات تأثرا بالبيئة ، وأن السمات العقلية أكثر من السمات الجسمية تأثرا بها ، أما سمات الشخصية فأكثر السمات جميعا تأثرا بها .

دور الوالدين في عملية التوريث :

يسهم كل من الأب والأم بقدر متساو في تكوين نواة الخلية التي تلد جميع خلايا الكائن العضوي الجديد . ولكن الأم تعطى البويضة كذلك ، فضلا عن نصف المادة النووية ، وكل البروتوبلازما التي تحيط بالنواة . وهكذا تلعب الأم في تكوين الجنين دورا أهم من دور الأب . صحيح أن الصفات الوراثية للوالدين تنتقل عن طريق النواة ولكن قوانين الوراثة المعروفة الآن ونظريات علماء التوريث لا تزال في الوقت الحاضر قاصرة عن القاء ضوء كاف على هذا الأمر . وينبغي أن نذكر عند التفكير في نصيب كل من الأب والأم في عملية التكاثر ، تجارب (Bataillon) وتجارب (Loeb) . ويمكننا بطريقة فنية خاصة ودون تدخل عنصر الذكورة أن نحصل على ضفدعة من بويضة غير مخصبة فيمكن أن يحل عامل طبيعي أو كيميائي محل الحيوان المنوي ، ذلك أن عنصر الأنوثة هو وحده العنصر الجوهري .

هذا ودور الرجل في عملية التكاثر دور قصير الأجل في حين يستغرق دور الأم تسعة أشهر . ويتغذى الجنين طوال هذه المدة على المواد التي يحملها إليه دم أمه بعد أن تكون قد تقطرت من مرورها في أوعية المشيمة . وإذا كان الجنين يحصل من أمه على العناصر الكيميائية التي يبنى بها أنسجته ، فإن الأم بدورها تحصل من الجنين على بعض المواد التي تفرزها

أنسجة جسمه • هذه المواد قد تكون نافعة ، وقد تكون ضارة • الجنين اذن يتكون من مواد نووية يستمدّها من الأم ومن الأب كذلك • فهو اذن بالنسبة الى الأم كائن من أصل أجنبي عنها الى حد ما ، كائن استقر في جسدها • وهي من ثمة تخضع طوال مدة الحمل لتأثير هذا الأجنبي • وتكون أحيانا كما لو كانت مسممة من الجنين ، فحالتها الفسيولوجية والسيكولوجية دائمة التأثير به • ويقال ان الاناث ، على الأقل لدى الثدييات ، لا تبلغ تمام نموها الا بعد أن تحمل مرة أو عدة مرات • وقد لوحظ بوجه عام أن النساء اللاتي لا ولد لهن أقل اتزاناً وأكثر عصبية من النساء اللاتي لم يحرم من الولد •

والخلاصة أن وجود الجنين الذي تختلف أنسجته عن أنسجة أمه من حيث انها أنسجة أحدث ، ومن حيث انها أنسجة تستمد بعض أصولها من أنسجة الأب ، يؤثر على المرأة تأثيراً بالغاً • فلا ينبغي اذن أن نتحدث عن تأثير الأم في الجنين ونفعل تأثير الجنين في الأم ، وتأثير وظيفة الانجاب نفسها في كيانها الجسمي والنفسي بل والاجتماعي في آن واحد • فلا غنى عن هذه الوظيفة لاكتمال نضجها ، ولضمان تكامل شخصيتها ، ولاستمرار حسن توافقها الاجتماعي في أسرتها وخارج أسرتها على حد سواء (١) •

(1) Carrel, A., (1935). l'Homme, cet Inconnu, Paris, Librairie Plon.

ح - التشكل الاجتماعي

فصلنا القول في دور كل من النضج والوراثة في نمو الفرد ، وبقي علينا أن نفصل القول في دور التشكل الاجتماعي ^(١) ، ونقصد به اكتساب الفرد لأنماط ونماذج سلوكية وسمات شخصية ، نتيجة تفاعله الاجتماعي مع غيره من الناس ، وبخاصة مع أمه فأبيه في سنوات حياته الأولى . ولقد أشرنا مرارا أثناء الحديث عن النضج والوراثة الى البيئة . ذلك أن الكيان العضوي يستحيل عليه أن يمضي في نضجه ما لم يأكل ويتنفس ويتدرب . أي أن النمو لا يمكن أن يتم ما لم يعيش الكيان العضوي في بيئة تتيح للنضج وللوراثة أن تؤتيا ثمارهما . على أن للبيئة دورا ايجابيا كذلك ، فهي تسهم في تشكيل شخصية الفرد وفي تعيين نماذجه السلوكية ، أي أساليبه في مجابهة مواقف الحياة .

واذا تحدثنا عن دور البيئة في تشكيل الطفل اجتماعيا ، وفي تحويله من « موجود » بدائي الى « شخصية » اجتماعية متميزة فلا بد من التحدث عن دور الأم والأب .

ولكن بيئة الطفل أوسع وأشمل من البيئة العائلية المحدودة ، والأم والأب اذ يقومان على تربية الطفل انما يعكسان أساليب حضارة معينة ، وقيم تلك الحضارة ، ومطالبها ، وأهدافها ، وعقائدها . فهما قد تمثلان عناصر الحضارة التي عاشا في كنفها ، ولا بد أن يعكسا هذه العناصر اذ يضطلعان بمهمة التربية .

(١) **التشكل الاجتماعي** : يطلق عليه البعض التطبع الاجتماعي ويمكن أن ندعوه التحول الاجتماعي Socialization .

لا مناص اذن من مناقشة دور البيئة الحضارية (١) في عملية التشكل الاجتماعي . ولناخذ الفروق بين الجنسين مثالا نستعين به في هذه المناقشة . ذلك أن بعض هذه الفروق يرجع الى عوامل بيولوجية ، في حين أن بعضها الآخر يرجع الى الحضارة . وحيث ان الجنسين يختلفان من الوجهتين التشريحية والفيولوجية ، فما أيسر أن يستنتج المرء أن الفروق بين سلوك الجنسين في سن الرشد ترجع الى ما بينهما من فروق في التركيب البيولوجي . والحقيقة أن الموقف أعقد من ذلك بكثير . فالاختلاف بين الرجل والمرأة في اختيار الملابس ، واختيار المهن ، وفي كثير من الاهتمامات ، يتوقف على أساليب الحياة السائدة في المجتمع . وجملة القول ان الفروق بين الجنسين في حضارة ما لا ترجع كلها الى ما بينهما من فروق بيولوجية ، وانما بعض هذه الفروق يرجع الى عوامل حضارية . والمشكلة الآن هي في تعيين مقدار الاختلاف (بين النساء والرجال) الذي يعزى الى الفروق البيولوجية ومقدار الاختلاف الذي يعزى الى التأثيرات الحضارية .

نتائج الفروق بين الجنسين :

لنبداً المناقشة بعرض خصائص الرجال والنساء التي يمكن أن تحدث نتائج سيكولوجية بغض النظر عن نوع الحضارة .

١ - ان أبرز الفروق بين الجنسين هي الفروق المتعلقة بالجنس واتجاه النسل . وكل حضارة من الحضارات تعد نماذج سلوكية معينة لمجابهة مشاكل الحمل ، والولادة ، والرضاعة . ونظرا لاختلاف دور الرجل عن

(١) البيئة الحضارية (Cultural Environment) تتكون من الناس ، أساليب التنظيم الاجتماعي وما ينطوي عليه ذلك التنظيم من قيم ايديولوجية .

دور المرأة في النشاط الجنسي وفي عملية الانسال تحتم وضع قواعد لسلوك الاولاد وأخرى لسلوك الفتيات • ولكن هذه القواعد تتفاوت تفاوتاً عظيماً من حضارة الى أخرى ، ولا يمكن من ثمة أن نعتبرها نتيجة حتمية للاختلاف التشريحي بين الجنسين •

٢ - يختلف الرجال عن النساء في القوة الجسمية • فعلى الرغم من أن النساء يستطعن تأدية الأعمال التي تتطلب مجهوداً جسيماً شاقاً ، إلا أن قوتهن العضلية واحتمالهن دون قوة الرجال واحتمالهم • فلا تستطيع امرأة مثلاً في حمل الأثقال أن تتجاوز بكثير نصف ما يستطيع الرجل حمله • وهذا التفاوت الكبير يتبين بوضوح لو قارنا بين نتائج الرجال والنساء في المباريات الرياضية التي تتطلب قوة العضلات والقدرة على الاحتمال •

وحيث ان كل حضارة تضع تنظيمات معينة كي يتبعها الأفراد في مجابهة الحياة ، فإن الفوارق بين الجنسين التي لا ترجع الى عوامل حضارية لا بد أن تؤثر في جميع الأشكال الحضارية • وهكذا رأينا الحضارات جميعاً بلا استثناء تعد العدة لمجابهة حوادث الحمل والولادة والقطام وغير ذلك ، كما تفرض هذه المهام أو تلك على كل من لديه القوة والاحتمال اللازمين لانجازها •

ولكن الواقع البيولوجي يتصف بالمرونة ويسمح باختلافات شاسعة بين الناس ، ولذلك كان من المستحيل علينا أن تتنبأ بنوع الحضارة من معرفتنا للظروف البيولوجية وحدها •

الفوارق بين الحضارات البدائية :

لقد اعتدنا أن نلاحظ مميزات معينة يتصف بها سلوك كل من الجنسين حتى رسخ في أذهان الكثيرين منا أن هذه المميزات نتيجة طبيعية للبناء التشريحي والعوامل الفسيولوجية . ولكن دراسة الحضارات البدائية كشفت لنا بشكل صارخ عما يتصف به السلوك الانساني من مرونة كبيرة ، وما ينطوي عليه من امكانيات لا حصر لها . وأصبح واضحا جليا أن أسلوبنا في الحياة ليس الا احتمالا واحدا من احتمالات عديدة ينطوي عليها السلوك الانساني ، أو ليس الاشكلا واحدا من الاشكال التي يمكن أن يتخذها ذلك السلوك في مواجهة مشاكل الحياة . آية ذلك أن الادوار الجنسية تختلف من حضارة الى أخرى كما سنبين فيما يلي .

الادوار الجنسية في المجتمعات البدائية :

١ - قبيلة « أرابش » (Arapesh) وهي قبيلة جبلية ، يتصف جميع أفرادها بالصفات التي تعتبر بالنسبة لنا صفات أنثوية . فلا نجد بين الرجال والنساء في هذه القبيلة ما نجده من اختلاف في السلوك بين الجنسين في المجتمعات المتمدنية . ويشارك أفراد الجنسين في سمات السلبية ، والوداعة ، والرقّة ، فضلا عن الاهتمام بشئون المنزل . فرعاية الاطفال ليست شأن المرأة وحدها ، بل شأن الرجل كذلك سواء بسواء ، وشئون البيت يقع عاتقها على الجنسين معا . وهكذا لا نجد لدى هذه القبيلة ما نجده لدينا من تقسيم للاعمال الى أعمال « نسائية » وأخرى « رجالية » .

٢ - شعب « موندوجومر » (Mundugumor) وهو من قاطني

وديان الانهار ، تختفي لديه الفروق التي توجد لدينا بين مميزات الجنسين . غير أن التشابه بين الجنسين لدى هذا الشعب ، هو تشابه في المميزات التي يمكن أن نعتبرها نحن سمات « ذكورية » . فأفراد الشعب من الجنسين يشتركون في سمات القسوة ، والعدوان ، والعنف . ومثل هذه السمات في حضارتنا أكثر التصاقا بالرجل منها بالمرأة .

٣ - قبيلة « تشامبولي » (Tchamboli) وتقطن شواطئ البحيرات تبدو على النقيض تماما من حضارتنا . فبينما نجد أن لكل جنس دورا مغايرا لدور الجنس الآخر كما هو الحال في المجتمعات المتمدنة ، إلا أن الادوار قد انعكست فاذا بالمرأة هي الطرف العدواني ، وصاحبة الامر والنهي ، والمتصرفة في كافة الشؤون العملية . أما الرجل فشديد الاهتمام بالأطفال وهو الذي يستجيب لهم انفعاليا شأنه شأن المرأة تقريبا في مجتمعاتنا . وفضلا عن ذلك فهو خاضع للمرأة معتمد عليها . هذا قلب للسمات السيكولوجية في نظرنا ، ولكنه يبدو في نظر الفرد العادي في قبيلة تشامبولي أمرا تحتمه الطبيعة البيولوجية ، حتى ان الرجل اذا ما بدأت الزوجة تضع وليدها يحجز نفسه كي يعاني الآلام مثلها (١) .

ان هذا التعارض بين الحضارات يثبت لنا أن دور الرجل أو دور المرأة في الحياة يأخذ أشكالا مختلفة . ولقد تبين اذن أن الفرق بين دور الرجل ودور المرأة في حضارة ما يعكس تأثيرات حضارية . على أن ذلك لا يعني أننا ننكر أن الفوارق التشريعية والفسولوجية بين الرجل

(١) اذا أردت التوسع في هذا الموضوع فاقرا كتاب (Mead, M., (1953) Sex and temperament in three primitive societies. N.Y. : Morrow.

Sex and temperament in three primitive societies. N.Y. :

والمرأة تلعب دورها في تحديد الادوار الحضارية للجنسين ، وانما يعني أن فهم الازوااع الحضارية شرط ضروري لا يكتمل بدونه فهنا حقيقة الفوارق بين سلوك الجنسين •

وان تقسيم العمل بين الجنسين في الحضارات البدائية تحدده الى حد ما الفوارق الجسمية بين النساء والرجال • فقد تبين من دراسة ٢٢٤ قبيلة في مختلف بقاع العالم أن الرجال على العموم يجتذبهم العمل الذي يتطلب قوة عضلية (كالحرب ، والصيد ، وصناعة المعادن ، وأعمال المناجم ، وبناء السفن) • أما النساء فيتجهن عادة الى الحرف المتصلة بالبيت والاطفال (كصناعة السلال ، وجنى ثمار الفاكهة والخضروات ، وحمل المياه ، وطحن الغلال ، وصناعة الخزف ، وحياكة الملابس ورتقها) •

ثم ان افراد المرأة بحمل الاطفال وارضاعهم سبب بيولوجي يحتم بقاءها في المنزل أحيانا كثيرة ، كما أن تفوق الرجل على المرأة في القوة العضلية تتيح له الانخراط في سلك الاعمال العنيفة • وما تكاد الفوارق البيولوجية تسفر عن تقسيم الاعمال بين الرجل والمرأة - على نحو ما أسلفنا - حتى تنشأ تنظيمات اجتماعية بقصد تعزيز هذه الفوارق ، وتحديد النماذج السلوكية المطلوبة من كل من الجنسين • ويتوسل المجتمع في تدعيمه لهذه التنظيمات بمختلف الحيل من محارم ، وطقوس، وخرافات ، واعتقادات ، وغير ذلك من ضروب الضبط الاجتماعي • وما أن تنشأ التنظيمات الاجتماعية حتى يحرم على المرأة اتيان أمور معينة على الرغم من أن طاقتها الطبيعية تمكنها من اتيانها ، وبذلك ينفرد كل من الجنسين بأعمال معينة على الرغم من قدرة أفراد الجنس الآخر على الاضطلاع بها •

الحضارة والعوامل البيولوجية :

ان المثال السابق يوضح لنا أن العوامل البيولوجية والايضاع الحضارية تتفاعل فيما بينها ، وتقرران معا الحال التي يكون عليها الفرد في نموه الجسمي والنفسي . فالطفل يجرى الى عالم يفرض عليه قيودا كثيرة ويتطلب منه أمورا كثيرة . وهو في نموه خاضع لعوامل الوراثة وعوامل النضج ، ولكنه يتأثر كذلك بالادوار التي تخلعها عليه الحضارة التي ولد فيها . وقد تزداد مطالب الحضارة منه أو تنقص تبعا لتفتح مواهبه أو ضالة حظه منها ، ولكنه لا يستطيع فككا بأي حال .

وبوسعنا أن نلخص العلاقات الديناميكية المتبادلة بين المؤثرات البيولوجية والتنظيمات والمطالب الحضارية في خمس قضايا :

اولا : ان المطالب التي تفرضها الحضارة على الفرد ممكنة التحقيق في الحدود التي تقررهما الامكانيات البيولوجية .

فكل حضارة تعين للاطفال من كل عمر أدوارا تتناسب مع قدراتهم في ذلك العمر . وقد أسلفنا أن تقسيم العمل بين الجنسين في الحضارات البدائية يعترف بدور المرأة في النسل كما يستند الى تفوق الرجل في القوة العضلية . ولا بقاء لاي حضارة تفرض على أفرادها قواعد لا تتناسب مع امكانياتهم البيولوجية .

ثانيا : يستطيع الانسان ان يعيش في كنف نظم حضارية متنوعة .

ان الحدود التي تعينها العوامل البيولوجية حدود فضفاضة، فالاورجانيزم الانساني ذو قابلية كبيرة للتكيف كما أنه يتسم بقدر كبير

من المرونة • فصغار الاطفال يستطيعون احتمال أقسى قواعد التربية ، من تقييد لنشاطهم أو اهمال ظاهري لشأنهم دون أن يمنعهم ذلك من المضي في نموهم • فالطفل في بعض قبائل الهنود الحمر (Yakima Indian) تضعه أمه في شبه كيس مثبت في لوح خشبي تحمله على ظهرها أينما ذهبت • وهذا المهذ المتنقل يقيد تقييدا تاما حرية الطفل في الحركة ، كما يحرمه من اهتمام الام ورؤيتها أغلب الوقت ، ومع ذلك فالطفل ينمو • ويستطيع الانسان أن يحتل قيظ المناطق الاستوائية ، وصقيع المناطق القطبية ، يستطيع الانسان أن يقتات بالاسماك ، أو باللحم النيء ، أو بجوز الهند ، أو بالموز • يستطيع أن يحيا في أكواخ القرى المعزولة عن العمران ، أو في ناطحات السحاب في المدن الصاخبة • ولقد رأينا كيف يمكن للمرأة أو للرجل أن يضطلع بأي دور تعده الحضارة كي يضطلع به •

حقا ان العوامل البيولوجية تضع حدودا لا تستطيع الحضارة أن تتجاوزها ، بيد أن مجال التنوع والتغير في التنظيم الاجتماعي مجال شاسع في نطاق هذه الحدود •

ثالثا : تختلف التنظيمات والتحريمات الحضارية في طبيعتها وفي صرامتها من حضارة الى أخرى •

درس بعض علماء الاثروبولوجيا ٢٥٠ مجتمعا بدائيا • وقد تبين أن هذه المجتمعات جميعا تشترك في تحريم الاتصال الجنسي أو الزواج بين الاب وابنته ، أو بين الام وابنها ، أو بين الاخ وأخته (١) • وهذا القانون يسمى « تحريم الاتصال الجنسي بالمحارم » (٢) • على أن لهذا

(1) Murdock 1949

(٢) تحريم الاتصال بالمحارم = The Incest taboo



شكل (٩)

هذا احد اطفال الهنود الحمر من قبيلة ياكوما ، تحمله امه ذهابا
وجيئة في مهد يقيد نشاطه الحركي التلقائي ، ولا يملك ان يعترض ، بل
لا يعنيه ان يعترض فسرعان ما يعتاد هذه الحياة . ولا شك ان اسلوب هذا
شانه في التربية سوف يطبع شخصية الطفل في مستقبل حياته بطابع
الهدوء والسلبية والتبذل العاطفي .

القانون استثناءات اذ يعفى من هذا الحظر أحيانا بعض النبلاء ، ولكن هذا الاعفاء لا يمكن أن يمنح لعامة الناس .

ولا بد من وجود حكمة اجتماعية في تحريم الاتصال الجنسي بين أفراد الأسرة المباشرة ، أو بين الأقارب في الحضارات التي يتسع فيها مجال العلاقات العائلية بحيث يشمل الأعمام والأخوال وأبناء العمومة والخؤولة . ويبدو أن الحكمة هي تجنب الأسرة (المباشرة أو غير المباشرة) ما قد ينشأ بين أفرادها من أحقاد وغيرة تتولد عن التنافس الجنسي . وهذا يعني أن التحريم الجنسي إجراء حضاري يقصد به تدعيم العلاقات العائلية ، وضمان أقرب قدر ممكن من التماسك الاجتماعي بين الأقارب .

رابعا : كثير من العادات السائدة في حضارة ما بعيد الصلة بالحاجات البيولوجية ، ولا يمكن من ثمة فهمها الا في ضوء الدراسة التاريخية لهذه الحضارة .

تنشأ التقاليد والعادات لتحقيق أغراض معينة للـمجتمع . ولكن هذه الأغراض قد تزول دون أن تزول التقاليد والعادات ، فتبقى كأنماط سلوكية يزاولها الأفراد . ويستخدم علماء الاجتماع تعبير « التلكؤ الحضاري » ^(١) للدلالة على ظاهرة استمرار هذه الأنماط السلوكية المتخلفة عن الماضي على الرغم من عدم ملاءمتها للحاضر . ومن الأمثلة على ذلك ألا يوجد في ناطحات السحاب في أمريكا طوابق تحمل الرقم ١٣ وفي ذلك توفير لخرافة عفا النسيان على أصولها التاريخية ، ومع ذلك

(١) التلكؤ الحضاري (Cultural lag) .

قلا زالت هذه العادة تفرض سلطانها على مجتمع بلغ فيه العلم الحديث
شأوا بعيدا .

ومن العادات ما ينتقل من حضارة الى حضارة أخرى بفعل ظاهرة
« الانتشار الحضاري » (٢) . ولا بد أن يعترى العادات في الحضارة
الجديدة تغيرات غريبة . ثم تدور عجلة الزمن فتختفى أصول هذه
العادات ، ولا نعود نعرف الحكمة منها ، أو الوظيفة التي تؤديها للمجتمع
الذي انتقلت اليه . ومع ذلك فلا يمكن لمثل هذه العادات الغريبة أن
تبقى الا اذا كانت ترضى حاجة في النفس ولو بطريقة سطحية . مثال
ذلك أن تحريما معينا taboo قد يحترم في حضارة ما لان خرقه
يستثير غضب الآلهة . ولكن هذا يفسر لنا استمرار التحريم ، ولكنه
لا يفسر نشأة التحريم ، ولا بد لفهمه من معرفة أصوله التاريخية .

**خامسا : في اية حضارة من الحضارات نجد افرادا يجيدون عن
اوضاع حضارتهم .**

قد نتحدث عن نماذج سلوكية ، أو خصائص سيكولوجية تتميز بها
حضارة معينة ، ولكن ذلك لا ينفي الفروق الفردية . فقد نجد في
الحضارة الواحدة أن بعض الناس يعارضون (نتيجة مؤثرات وراثية
أو ولادية ، أو حوادث ، أو تجارب فردية) في الاضطلاع بالادوار التي
أعدتها الحضارة لهم . مثال ذلك أن بعض الناس لا يضطلع بالدور
الجنسي الذي ينبغي أن يضطلع به طبقا للاوضاع الحضارية السائدة في
مجتمعه فيلعب الرجل دورا أنثويا ، وتلعب المرأة دورا ذكوريا ، أو على

(٢) الانتشار الحضاري (Cultural diffusion).

الاقل قد يتميز الرجل بسمات أنثوية ، وتتميز المرأة بسمات ذكورية دون أن يتضمن ذلك شذوذا فعليا في النشاط الجنسي .

وقد يستجيب أفراد لمطالب حضارتهم في يسر ورضى ، في حين نجد في الحضارة عينها أفرادا آخرين يصعب عليهم الاستجابة لهذه المطالب ، وتولد في نفوسهم نتيجة لذلك صراع حاد . مثال ذلك ، الفرد الذي يعتمد على يده اليسرى في حضارتنا . فالمجتمع يدفع الافراد جميعا للاعتماد على اليد اليمنى حتى أننا لو أعطينا لمجموعة من الاولاد الذين يعتمدون على اليد اليمنى اختبارا لمعرفة قوة الايدي فان أيديهم اليمنى تفوق على اليسرى بنسبة ١٠٪ ، في حين أن الاطفال الذين يعتمدون على اليد اليسرى تكاد تتكافأ لديهم اليدان من حيث القوة . على أن المجتمع عادة لا يدع للفرد حرية استخدام يد دون أخرى ، والفرد الايسر نفسه يحاول منذ طفولته أن يكون كغيره من الناس ، ومعنى ذلك أنه يتعرض لضغط هائل ، وقد يؤدي ذلك الضغط الى نشأة مشاكل سلوكية ، كالتهمته مثلا وغيرها من مشاكل التعبير الكلامي . وقد تبين من الاحصاءات المقارنة أن نسبة صعوبات النطق في المجتمعات المتمدينة المعقدة أكثر منها في المجتمعات البسيطة . فيقال مثلا ان بعض هنود أمريكا لا يعرفون صعوبات النطق على الاطلاق . ولا يمكن أن يكون ذلك راجعا الى كون أجهزة النطق لدى الهنود الحمر مختلفة عنها لدى المجتمعات التي تزداد فيها نسبة الإصابة بالاضطراب الكلامي . وانما المرجح أن ذلك راجع الى أن أطفال الهنود الحمر أقل من غيرهم تعرضا للضغط الاجتماعي من حيث ان حضارتهم ذاتها أقل من غيرها الحاحا على سلامة النطق

الفصل الرابع

الأمس البيولوجية في النمو النفسي

« لكل مرحلة من مراحل نمو الطفل خصائص نفسية تعتمد على نمو الجهاز العصبي وعلى الكائن الحي ، فضلا عن ظروف معينة عامة في الحياة .

فالسلوك الفردي ليس مجرد تعبير بسيط عن المواهب الطبيعية الموروثة مستقلة عن المؤثرات الخارجية ، بل يحدث النمو النفسي خلال التفاعل بين الكائن البشري والواقع الموضوعي » .

الأسس البيولوجية للنمو النفسي

التفاعل بين الرضيع والبيئة :

ليس السلوك الفردي مجرد تعبير بسيط عن المواهب الطبيعية الموروثة مستقلة عن المؤثرات الخارجية . رغم وجود فروق فردية موروثة في نشاط المراكز العصبية العليا ، فإن هذه الفروق الفطرية لا تحدد مسبقا النمو النفسي بصورة مطلقة . بل يحدث النمو النفسي خلال التفاعل الحادث بين الكائن البشري والواقع الموضوعي . ان مخ الفرد يعمل دائما تحت تأثير ما يحيط به ، والنشاط العقلي الذي هو انعكاس للواقع الموضوعي انما يتكون ويتطور تحت نفس هذا التأثير . حقا ، انه بعد ميلاد الطفل تنبثق كثير من الوظائف الحركية والحسية الجديدة والقدرات بسرعة فائقة بدون تنبيه أو تدريب خاص ، وتبدو أنها غالبا وظيفة النضج . أي أن ، بعض الحاجات والاستعدادات الحسية والقدرات الحركية لدى المولود تكون فطرية ومستقلة عن التعلم والتنبيهات البيئية . الا أن هذه الحاجات والاستعدادات الحسية وامكانيات المولود في الاستجابة تكون الاسس التي يبنى عليها قدر عظيم من التعلم والسلوك مستقبلا . ان ظروف حياة الانسان السابقة والحاضرة لا يمكن أن تحدد نموه النفسي بصفة مطلقة بأكثر مما قد تستطيعه الفروق الفردية للجهاز العصبي .

الحاجات البيولوجية للرضيع :

يولد الرضيع ولديه مجموعة كبيرة من الحاجات البيولوجية ذات أهمية جوهرية في نموه . هذه الحاجات الفطرية متنوعة وتشمل : الحاجة الى الاكسجين ، والطعام ، والشراب ، والاخراج ، وتنظيم درجة حرارة الجسم . ويتوقف بقاء حياة الانسان على اشباع هذه الحاجات . وفي الطفولة المبكرة ، يشبع كثير من هذه الحاجات بأسلوب ذاتي التنظيم ، بدون ضبط ارادي ، أو مشاركة نشطة من الطفل أو الآخرين .

من أمثلة الحاجات الذاتية التنظيم ما يعرف بميكائزمات التنفس المنعكسة التي توفر للرضيع الاكسجين الكافي لاحتياجاته . وكذلك الفعل المنعكس للعضلة العاصرة الخاصة بحاجة الرضيع للاخراج . وتحت الظروف العادية ، وفي حدود معينة ، تحدث ردود أفعال فسيولوجية معينة تحفظ الجسم عند درجة حرارة ثابتة نسبيا . وبالمثل التوازن الكيميائي والتوازن الفسيولوجي للجسم ، وبالتالي طاقته ، يظل محفوظا أثناء النوم . وما لم يكن الطفل مريضا ، أو متألما ، أو في حالة تعب شديد ، فانه سوف ينام بما يناسب حاجته ، ويستيقظ حينما يستريح . فالاطفال في الاسابيع الاولى من حياتهم يقضون ، في المتوسط ، حوالي ٨٠٪ من وقتهم نوما ، ومع ذلك توجد فروق فردية شاسعة .

ومن الحاجات البيولوجية ما لا يشبع آليا (ذاتيا) ، فالجوع والعطش لا يشبعان الا بمساعدة شخص آخر ، وان لم يحدث هذا مباشرة قد تزداد توترات الرضيع عنفا وألما . والعلاقات الاجتماعية في اشباع هذه الحاجات من اكثر خبرات الطفل المبكرة أهمية ، وقد تكون لها آثار ثابتة في نمو الشخصية .

الحاجات البيولوجية والشخصية :

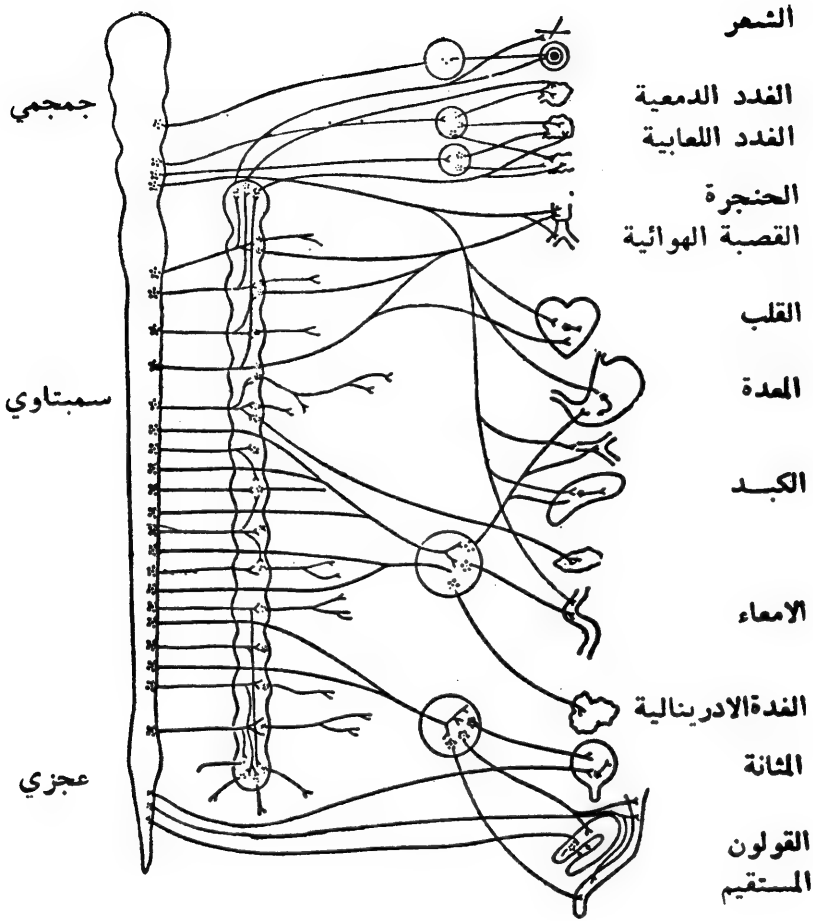
لتوضيح العلاقة بين الحوافز أو الحاجات البيولوجية سنعرض فيما يلي تفسير مبسط لنظرية بيولوجية في بناء الشخصية تتلاءم مع مرحلة الطفولة المبكرة أكثر منها في سنوات الرشد :

« شخصية الفرد هي أسلوبه في التكيف أو الحياة ، والذي ينتج عن التفاعل بين حاجاته العضوية والبيئة من حوله ، سواء كانت هذه البيئة مشبعة أو محبطة لهذه الحاجات ، خلال توسط جهاز عصبي مركزي (١) مرن متكيف » .

وتنشأ الحاجات العضوية في الغدد وأحشاء الجسم متضمنة أساسا الجهاز العصبي التلقائي (٢) ، الذي يعتبر مركزا للحوافز النفسية حيث

(١) يشرف الجهاز العصبي على النشاط الحسي والحركي الذي يصل بين الكائن الحي وبيئته ، فهو الذي يحدث التآزر بين نشاطاته وبين البيئة ، كما أنه يساعد على حدوث الارتباط بين جميع الوظائف الحيوية التي يؤديها الجسم ويؤلف بينها . وبالتالي هو الذي يحقق وحدة الكائن الحي وتكامله . ومن الناحية التشريحية يتكون الجهاز العصبي المركزي Central nervous System من المخ والنخاع الشوكي . ويتكون المخ من النصفين الكرويين ، والمخيخ ، وقنطرة فارول ، والنخاع المستطيل .

(٢) الجهاز العصبي التلقائي Autonomic nervous System هو جزء من الجهاز العصبي لا يخضع للضبط الإرادي . انه يعمل خارج الشعور ويتحكم في الوظائف الأساسية لحفظ الحياة مثل معدل خفقان القلب والتنفس . انه وصلة ما بين الجهاز العصبي المركزي وأعضاء الجسم الداخلية خاصة ، وأهميته الخاصة لعلم النفس هو اتصاله بالسلوك الانفعالي ، فهو الذي يتحكم في ردود الافعال العضوية المرتبطة بانفعالاتنا . انه يستقبل تنبيهاته من الجهاز العصبي المركزي مباشرة من الهيبوثلاموس والنخاع المستطيل . وكثير من تآزر النشاطات للجهاز العصبي التلقائي يحدث في الجبل الشوكي ، والنخاع والهيبوثلاموس (انظر شكل ١٠) .



شكل (١٠)

تخطيط للجهاز العصبي التلقائي وأعضاء الجسم التي يقوم بتنبيهها وكفها .

أن الأعضاء التي ينبهها عصبيا هذا الجهاز تشمل : جميع الغدد ، القلب ، الكبد ، المعدة ، الامعاء ، الكلية ، القولون ، أعضاء التناسل ، المستقيم ، الخ (انظر شكل ١٠) • هذه الحاجات قد تقابل ارضاء أو خطرا أو عقبات كامنة في البيئة • فالبيئة هي مصدر الاشباع الكامنة كالاكسجين وأشعة الشمس ، والماء ، والطعام ، والموضوعات الجنسية ، والاشياء موضع الاهتمام من الفرد ، الخ • كما أنها مصدر الاخطار الكامنة كالمثيرات المؤلمة والمهددة ، والعوائق ، والمواقف المحبطة ، والمواقف المذلة ، الخ •

ويقوم الجهاز العصبي المركزي ببعض أساليب التكيف المتعلمة أو غير المتعلمة لاشباع هذه الحاجات • فالجهاز العصبي ومركزه المخ هو القاعدة الرئيسية للنشاط العقلي، وهو يملك التركيبات الخاصة التي تمكن الكائن من التكيف ، وهي على مستويات مختلفة ومنها : الحركات الانعكاسية ، والمنعكسات الشرطية ، والعادات والمهارات ، والسمات ، والميول التعبيرية ، والاتجاهات ، والعقائد ، والتعويضات ، والعواطف ، وفلسفة الحياة ، والتسامي أو الاعلاء ، ودفاعات الانا العصابية • انه ، اذن، مركز الشخصية • الشخصية ، هكذا ، هي التنظيم المنفذ الذي يقوم بوظيفة ضمان البقاء • الشخصية تمثل اسلوب الحياة الذي اتخذه الفرد لنفسه شعوريا أو لا شعوريا • وقد لا تنجح بعض أساليب التكيف ، وقد تكون بعض سمات الشخصية لدى الفرد ضارة ، ولكن يمكن تفسيرها كأنها محاولات مجهزة أو ناقصة النمو لايجاد نماذج مناسبة للحياة خلال تفاعل معقد بين قوى عديدة •

ويمكن تصور الجهاز العصبي التلقائي (مركز الحوافز أي الحاجات البيولوجية) والبيئة (مصدر الاشباع والخطر) كأنهما سيدان مستبدان ، بينما تواجه الشخصية المتاعب المعتادة وتصارعها من أجل البقاء • الا أن

شخصياتنا ليست حقيقة مجرد خدم لهذين السيدين ، انها غالبا ما تتحكم فيهما وتسيطر عليهما . كما أن الاجهزة الفرعية المكونة للشخصية لا تقع فقط في الجهاز العصبي المركزي ، بل ان التنظيم العصبي يشير الى أن كلا الجهازين العصبيين يدخلان في تكوين نموذج الشخصية . وينبغي الاشارة أيضا ، الى أنه ليست جميع رغباتنا الملحة (حاجاتنا القوية) تنشأ في أنسجة الجسم ، بل ان الكثير منها عقلي (كالاستطلاع مثلا) أو روحي (كالمثل العليا مثلا) .

تتخذ الكائنات الحية صور « أنواع » Species معينة في المملكة الحيوانية ، كل نوع منها يمثل نمودجا ناجحا للبقاء في صراع التطور . وبالمثل ، ان الافراد - بداخل الانواع البشرية - تتخذ « الشخصية » Personality لتمثل أكثر أشكال أو صور البقاء مواءمة مع حاجاتهم الخاصة بداخل اطار معين من البيئة . فالشخصية بالنسبة للفرد ، كالنوع بالنسبة لجميع الكائنات الحية . ومن أبرز تعريفات الشخصية وأشهرها هو تعريف أولبورت G. Allport ، الذي رغم تأكيده للتكوين أو البناء الداخلي فهو لم ينكر أهمية التأثير الخارجي للشخصية :

الشخصية هي « تنظيم ديناميكي داخل الفرد ، من أجهزة نفسية وجسمية تحدد سلوكه وتفكيره المميزين له » .

القدرات الحسية :

ان تكيف الطفل لبيئته ، واكتسابه للخبرات ، يتوقف على ما زود به من استعدادات حسية ، تمكنه من أن يبصر ويسمع ويشم ويشعر . وبذلك يستطيع ملاحظة الخصائص البارزة للبيئة من حوله . ومن الحقائق المعروفة

أن تركيب الجهاز العصبي العضلي والاداء الوظيفي للعين لا يكتملان عند الميلاد ، ولكن يطرأ عليهما التحسن بسرعة جدا • ان تأزر ودوران العينين اللازمين لتثبيت البصر وادراك العمق، يبدأ نموها مباشرة عقب الميلاد • ويكتمل هذا في الاسبوع السابع أو الثامن بعد الميلاد • وعندما يصبح عمر الاطفال ١٥ يوما يمكنهم تمييز درجة النضوج وتدرج اللون • فاذا قمت بتحريك جسم ذهبي براق أمامه ، أو أسقطت بقعة ملونة متحركة على السقف فوقه ، فان المولود سوف يلاحقها بعينه •

حاول أن تقدم اليهم زوجا من المنبهات – أحدهما معقد كأن يكون لوحة شطرنج مثلا ، والآخر بسيط كأن يكون دائرة أو مربعا – نلاحظ أن الاطفال الذين بلغوا اسبوعين من العمر يفضلون النظر الى النموذج الأكثر تعقيدا • واذا أطلقت نغمة أثناء وجوده ، ثم أخذ الصوت في الارتفاع أو أصبح أكثر حدة أو نعومه ، نجد أن الرضيع قد يستجيب بقوة ، كأن تصدر عنه تغيرات في حركات جسمية اجمالية ، وتغيرات في معدلات خفقان القلب والتنفس • هذه الاستجابة تشير الى أن المولود يسمع اختلافات في ارتفاع الصوت ، ولكن لا يبدو أنه حساس للفروق في درجة الصوت (النغمة) •

وبالنسبة لحاسة الشم ، تبدو لدى الاطفال حساسية فقط للروائح المقبولة أو غير المقبولة بدرجة ملحوظة • وبالنسبة للتذوق، فان ردود أفعالهم لهذه الحاسة (الامتناع كاستجابة للمواد الحلوة الطعم ، والاشمئزاز في حالة المواد المرة المذاق) تظهر خلال الاسبوعين الاولين عقب الولادة • والتغيرات في الاوضاع المكانية تنبه أعضاء الحس والعضلات والقنوات الهلالية في الاذن • ان المولود يستجيب بوضوح للتغيرات المكانية ، فحينما يسقط أو يقلب رأسا على عقب ، نجده يقوم بتكييف عام

لوضعه • اذا أدير جسمه ، فان رأسه تتحرك ، وعيناه تتذبذبان للخلف والامام •

توجد لدى الطفل عند الميلاد درجة ما من الحساسية للالم ، وتصبح أكثر حدة خلال الايام القليلة الاولى بعد ذلك • الاستجابة الاصلية للالم هي سحب المنطقة التي يشعر فيها بالالم • فاذا وخزت يد المولود مثلاً بدبوس ، فانه يسحبها بعيدا • وتوجد اختلافات تكوينية في الحساسية للالم ، أو تحمل الالم • فالاطفال الاناث أكثر حساسية للالم من الذكور • وقد تكون درجة الحساسية للالم عاملا هاما في اكتساب المخاوف والقلق مستقبلا •

الاستعدادات الإدراكية :

مع أن أعضاء الحس لدى المولود تقوم بوظيفتها جيدا نسبيا ، فانه لا يبدو أنه يدرك العالم كما يدركه الكبار • ان الإدراك الحسي يتضمن التنظيم والتأويل للانطباعات الحسية البسيطة ، والإدراك الناضج يتطلب قدرا أبعد من النمو العصبي والتعلم • ومع ذلك ، فان الاطفال ، حتى الرضع الصغار جدا ، يعطون الدليل على وجود بعض الاستعدادات الإدراكية من نوع بدائي غير ناضج والتي يحتمل أن تكون وراثية • فكما نعرف حاليا ، ان المولود يتتبع ببصره بقعا متحركة من الضوء ، مشيرا بذلك الى قدرته على التمييز - البدائي على الاقل - بين الشكل والارضية • فضلا عن ذلك ، ان الاطفال الذين بلغ عمرهم شهرين يتسمون لاي نموذج يميل نحوهم اذا كان يشبه وجه الانسان ، حتى ان كان قناعا زخرفيا غريبا أو خياليا غير طبيعي • من الواضح ، أن هذه النماذج المتحركة يمكن تمييزها ويستجيب الاطفال لها في الحياة المبكرة الاولى ، مع قليل من

الخبرات النوعية المكتسبة - ان وجدت • يمكن القول ، اذن ، أن القدرة على تمييز الوجه الآدمي من الاشياء الاخرى تكون فطرية •

الاطفال قادرون أيضا على ادراك السقوط • في احدى التجارب، وضع أطفال ، شهور قليلة من العمر ، كل على حدة في وسط منضدة مستطيلة الشكل وسطحها من الزجاج الصلب المتين • وقد ثبت تحت الزجاج مباشرة عند أحد طرفي المنضدة نموذج من لوحة الداما (لعبة الاطفال) ، وبالقرب من الطرف الآخر للمنضدة ، وضع نموذج مشابه أسفل الزجاج ولكنه يبعد عدة أقدام عنه ، وبذلك يعطى خداعا بوجود عمق • وحينما أقبلت الام نحو الطفل من الجانب الاول للمنضدة أي الطرف الضحل ونادته ، شوهده أن الطفل يحبو نحوها • بينما اذا أقبلت الام من الجانب العميق ، فإن الطفل سوف لا يقترب منها ، مع أنه يستطيع أن يربت الزجاج ويعرف أن سطح المائدة صلب • يشير ذلك ، الى أن ادراك العمق قد يكون فطريا ، وان لم يكن فطريا ، فانه بوضوح يكتسب مبكرا جدا •

بالمقارنة مع ادراكات الكبار المعقدة والاكثر غنى ، فإن ادراكات الرضيع يحتمل أن تكون غامضة غير مميزة ، ومنتشرة • ويرى يياجيه Jean Piaget عالم النفس السويسري ، أن الاطفال ، ذوى شهور قليلة من العمر ، لا يمكنها حتى تمييز أنفسهم وأفعالهم من الاشياء التي تدخل في أفعالهم • وتشير نتائج بحوثه الخاصة أن التغيرات الهامة في الادراك بتقدم العمر تحدث نتيجة عملية نشطة من تحسين أو اتقان انطباعات الحس المستمدة من البيئة • تدريجيا ، خلال خبرة الاحساس بالاشياء بوسائل مختلفة (مثل : رؤيتها ، لمسها ، أو مصها) ، والتحقق من أن الاشياء يمكن أن تظهر وتختفي وتعود للظهور ، يبدأ الطفل في التمييز بين نفسه والاشياء الخارجية والاحداث •

اجمالا ، على اساس دراسات كثيرة ، يبدو أنه من المحتمل أننا نتعلم الادراك بنفس الاسلوب تقريبا الذي تتعلم به المشي • في كلتا الحالتين ، نجد أن الميكانيزمات الجسمية والعصبية التي تجعل التعلم ممكنا فطرية في الكائن الحي ، وكذلك الحافز الاساسي الذي يهيئ هذه الميكانيزمات (الآليات) للعمل ، في كلتا الحالتين ، هو بالمثل جزء من التجهيز الاساسي الذي وهبنا اياه الطبيعة • ان أدواتنا هي الخبرات المتحدة المستمدة من الاجراء المتآني لاجزاء حس عديدة في عالم يخضع لقوانين فيزيقية ثابتة •

كبكية انواع التعلم الاخرى ، يعتمد التعلم الادراكي على دوافع السلوك • سوف يتسم الرضيع لاي شكل يشبه الوجه ، وعند عمر ٦ شهور يستطيع تمييز وجوه الغرباء من وجوه الاهل ، ويتسم للاهل ، الذين يقرنون باشباع حاجته • ولا يلتفت الاطفال المصغار عادة للالوان ، مع أنه يمكنهم التمييز بينها • ولكن الطفل الذي عمره ٦ شهور يتعلم بسهولة أن يصل الى زجاجة زرقاء تحتوي على سائل حلو المذاق ، ويرفض زجاجة حمراء كانت تحتوي سابقا سوائل مرة المذاق • وبعبارة أخرى ، ان المظاهر غير المميزة لبيئة الطفل الصغير ، تصير ملحوظة بفضل ارتباطها بمنبهات سارة أو غير سارة • حينما يحدث هذا ، يلتفت الطفل الى تلك المظاهر ، ويميزها ويدركها • بهذا المعنى ، يكتسب الطفل قدرا كبيرا من الادراك • مع أنه لا يمكن تحديد مدى الاسهام النسبي لكل من النضج والتعلم في النمو الادراكي ، فانه من الواضح أن كلا منهما يسهم في هذا النمو •

الاستجابات الحركية :

عند الميلاد ، يستطيع الطفل أن يعمل عدة استجابات حركية مذهشة ، تعتمد على النضج فقط ، حيث أنها تظهر مستقلة عن التعلم أو الممارسة •

انها تصدر نتيجة لتغيرات بيولوجية ، مثل الزيادة في حجم وتمقيد الجهاز العصبي ، ونمو تشريحي وفسيولوجي عام • بعض هذه الاستجابات ذات قيمة حيوية ، تساعد المولود في التكيف للبيئة - تحفظه مشبعاً غذائياً وصحياً ، ولحد ما تحميه من المنبهات الضارة والهدامة • مثال ذلك ، عند الميلاد ، حينما يحدث تنبيه للشفافة أو الوجبات ، فإن جميع الاطفال غالبا يقومون بحركات مص تمكنهم من الحصول على غذائهم من الثدي أو الزجاجية •

وتشاهد عند الميلاد أيضا الحركة الانعكاسية لانسان العين ، أي انقباض الحدقة استجابة للاضواء الساطعة او الوميض الخاطف ، وبذلك تحمي عين الطفل من الاذى المحتمل حدوثه • ويرسل المولود استجابات أخرى ذات قيمة حيوية تشمل : حركات تنسيقية بين الرأس والفم (حركات البحث التي تساعد الرضيع في ايجاد حلبة الثدي) ، والبلع ، وفتح ووقفل العينين ، والكحة ، وقىء الطعام غير المرغوب فيه ، وادارة الوجه بعيدا عن المنبه المهيج أو المؤلم •

المولود قادر أيضا على القيام بعدد آخر من الاستجابات الموضعية النوعية ، مثل : منعكس القبض ، أي الانطباع الشديد لليد عند تنبيهها باللمس أو الضغط على الكف ، وهذا المنعكس يكون قويا عند الولادة ، ثم يضعف خلال الاسابيع الاولى • اذا مررنا الاصبع برفق على أخمص قدم الطفل ، فإنه يصدر ما يعرف بمنعكس بابنسكي **Babinski** وهو امتداد الاصبع الاكبر وثنى الاصابع الاخرى • واذا وضعنا الطفل، الذي عمره اسبوعان ، في وضع مائل ووجهه متجه لاسفل ، نجده يرفع رأسه حتى ترتفع ذقنه •

يتضمن سلوك الطفل أيضا بعض استجابات عامة كلية • انه يستطيع
مثلا أن يرتجف أو يرتعش ، يتلوى ، ويقوس ظهره • ويستجيب الطفل
للتنبهات الفجائية الناجمة عن الاصوات المرتفعة ، أو السقوط ، أو
استعمال المنبهات الساخنة أو الباردة ، وذلك برمي الاذرع بعيدا والرأس
خلفا مع امتداد الساقين ، وهي استجابة الفزع الفجائي •

الباب الثاني

مراحل النمو

« لا سبيل الى فهم الطفل فهما حقا ما لم نتتبع عملية النمو الطويلة التي تطرا عليه منذ نشأته خلية في بطن امه حتى يبلغ النضج ، فما مولد الطفل غير حادث واحد في سلسلة متتابعة من التغيرات .

وهذه التغيرات لا تتابع بمحض الصدفة والاتفاق ، بل تتبع نسقا خاصا وتخضع لنظام مضبوط ، ولا تنفصل في سياقها اية مرحلة عما يسبقها او يليها ، فجميع المراحل تنتظم كلا واحدا وتهدف الى غرض نهائي هو النضج . »

الفصل الخامس

الطفل في العامين الأولين



« ان الرضاعة اخطر من ان تكون مجرد وسيلة لاشباع حاجة فسيولوجية، وانما هي على العكس موقف اجتماعي شامل ، يشمل الرضيع والام . وهي اول فرصة للتفاعل الاجتماعي بين الرضيع وامه » .

اهمية السنوات الأولى

يجمع علماء النفس على أن السنوات الأولى من عمر الطفل ذات أثر يكاد يكون حاسما في تعيين شخصيته المستقبلية ، وتحديد اهتماماته العقلية ، واتجاهاته الانفعالية . وذلك يبين لنا أن حياة الطفل في هذه السنوات لا يمكن أن تكون حياة بيولوجية صرف ، بل لا بد أن تكون عامرة بالعناصر الانفعالية والعقلية التي يخفيها عنا بعد عهدنا بالطفولة ، والفرق الشاسع الذي نلاحظه بين تصرفاتنا كراشدين وتصرفات الاطفال البدائية . وبالرغم من أن الخصائص النفسية للطفل في السنتين الأولى والثانية لم نقف عليها بعد وقوفا تاما ، فإن ما عرف منها يدلنا على أن الطفل في هاتين السنتين يقطع مراحل طويلة من حيث النمو العقلي والانفعالي بالإضافة الى النمو الجسدي المعروف .

البيئة الجديدة :

عندما يولد الطفل ينتقل الى بيئة طبيعية مختلفة تمام الاختلاف عن البيئة البسيطة التي كانت تضمه طوال أشهر الحمل . فبعد أن كان جنينا محاطا بسائل رخو ، معرضا لقل عدد ممكن من المنبهات الطبيعية (كالحرارة والضوء) ، ونشاطه قاصرا على بضع حركات مقيدة بحدود الرحم وأوضاع الجنين في مختلف أشهر الحمل ، اذا به يندفع الى بيئة

هوجاء مضطربة ، دائمة التغير ، واذا هو عرضة لاستقبال العديد من المنبهات كالضوء القوي ، والهواء ، والحرارة المتقلبة ، والايدي التي تحمله ، والهواء يندفع الى رئتيه فيضطره الى الصراخ وذلك نشاط جديد لم يكن يزاوله من قبل ، واللبن ورائحته ، ثم حركات الاحشاء وعملية الاخراج ، وأصوات متعددة الخ ... كل هذه التقلبات التي يتعرض لها تفرض على الكائن الصغير أن يحاول - بحكم طبيعته - أن يتكيف للبيئة الجديدة ، الامر الذي لا يتم قبل الاسبوع الرابع حين يكون قد اعتاد هذه البيئة . وفي خلال هذه المدة يكاد يكون نشاطه قاصرا على الوظائف الفسيولوجية كالتغذية والنوم والاخراج وما يتصل بها من عمليات ، ولذلك قيل ان هذه الاشهر الاربعة الاولى مجرد امتداد لشهور الحمل التسعة ، ومرحلة اعداد للحياة الجديدة . وليس معنى ذلك أن مايقوم به من وظائف حاسية وادراكية فيما بعد يكون مكتسبا ، بل ان الطفل يأتي الى هذا العالم وقد انطوى على مجموعة من القوى والامكانيات والاستعدادات التي ان لم يظهر مفعولها في البدء ، فهي تفتح في الاوقات المناسبة لنمو الفرد . فما يصدر عن الطفل عند الميلاد من أفعال منعكسة وعمليات مختلفة ليس كل ما لديه من محصول وراثي ، ذلك أن المحصول الوراثي يظهر تلقائيا على فترات متفاوتة .

النمو الحسي :

السمع والابصار أكثر الحواس أهمية في عملية النمو العقلي ، ولكن اكتمال أحدهما لا يتم دفعة واحدة ، اذ يعتمد الوليد أول ما يعتمد على اللمس والشم في التكيف للعالم الخارجي . فعن طريق اللمس يتصل بأمه . وما الام لدى الرضيع غير صدر يحتضنه ، وثلدي يرتضع منه ، وان جزءا كبيرا جدا من معرفته الحقيقية بها يتكون من الروائح الخفيفة

التي تنبعث من ثديها وجسمها • فهو في الاسابيع الاولى قادر على ادارة رأسه وتوجيه فمه نحو الثدي مهتديا باللمس والرائحة في وقت واحد فضلا عن تمييزه بين طعم اللبن وبين طعم أي شيء آخر يعطي له ، اذ يقبل على الاول ويتجنب الثاني •

أما العين فتكون ساعة الميلاد مهيأة لاداء وظيفتها لا من حيث هي عضو ابصار ، بل من حيث هي عضو من أعضاء الحس عامة ، أي أنها تستقبل التأثيرات الطبيعية ، وتحقق ، ولكن الابصار ليس مجرد التحديق في شيء ما ، بل هو فضلا عن ذلك القدرة على تتبع ذلك الشيء وتحريك العينين لتحليله • والطفل الوليد بمقدوره أن يحرك عينيه ، ولكن كلا على انفراد • وان استطاع بعد الميلاد بفترة قصيرة أن يتبع بصره شيئا متحركا لامعا ، فليس بوسعه قبل الشهر الثالث من عمره أن يبصر الى أبعد من سبعة أقدام • أما الادراك البصري الدقيق ، فلا يتم قبل النصف الاول من السنة الاولى حين يستطيع الطفل أن يحرك العينين سويا ، ويتتبع بهما معا شيئا متحركا ، ويدرك أن ما يبصره هو بالفعل ما يحس به •

ولا تكون الاذن عند الميلاد مستعدة لاداء وظيفتها على نحو استعداد العين ، فالرضيع لا يسمع في البدء غير الاصوات المرتفعة ، ثم يتدرج حتى ليستطيع بين الشهر الثاني والرابع أن يميز بين النغمات الصوتية المختلفة الشدة ويتأثر بها تأثيرا عميقا ، فهو ينتفض لسماع صوت فجائي مرتفع ، ويضيق للضحيج ، ويرتاح للصوت الهادئ المنتظم ، وللاصوات التي يسمعها الطفل في هذه الفترة من الحياة أبلغ الاثر في صحته النفسية ، فالرضيع المحاط بالضحيج ، وخط الابواب ، وصراخ أفراد الاسرة ، يختلف من حيث الصحة العصبية عن الطفل

الذي يحاط بأصوات عذبة وخطوات هادئة • ويستطيع الطفل بمسد الشهر الرابع أن يميز بين أصوات الافراد المتصلين به : الام والاب والمرية مثلا ، وبين الصوت الدال على الغضب والصوت الدال على لذة والصوت الدال على خوف ، أي أنه يميز بين مختلف التعبيرات الانفعالية عن طريق الصوت وذلك التمييز خطوة لازمة في النمو اللغوي ، اذ أن الصوت المعبر عن انفعال انما هو لغة بدائية تسبق اللغة اللفظية •

النمو الحركي :

يقوم الطفل بكثير من الحركات منذ الميلاد ، وتتوقف قدرته الحركية على الحس العضلي ، وعندما يكون الطفل مستيقظا أو منتبها يكون شغله الشاغل استقبال احساسات لمسية وحركية • ونخطيء اذ نظن أن القدرة الحسية منفصلة عن القدرة الحركية ، فالحقيقة أن الطفل كائن واحد ينمو من جميع النواحي ، ونمو الناحية الحسية مرتبط أوثق ارتباط بالناحية الحركية • يحاول الطفل أن يمسك عمدا بالاشياء منذ الشهر الثالث من عمره في قبضة يده • وفي هذه الفترة يقوم بحركات عشوائية عدة بكل جسمه ويديه ورجليه ، حين يحاول القبض على شيء ما ، كما لو كان لا يستطيع أن يعرف بأي الاطراف يصل اليه • فالقدرة على القبض على شيء يدرك بالبصر ، رهن بالقدرة على الربط بين الحس والحركة • فالطفل في بادئ الامر ما تبصره عيناه لا تبلغه يده ، وما تمسكه يده لا يستطيع ان يهتدي اليه بعينه • ولكن حوالي الشهر الخامس يستطيع أن يرى الشيء فيقبض عليه بيده ، ويستطيع أن يبصر الشيء الذي يقبض عليه بيده ، وحينئذ يقال انه تم لديه التوافق الحسي الحركي • وهو بعد أن كان لا يستطيع غير القبض على الاشياء ، اذا به في النصف الثاني من السنة الاولى لا يكتفي بالقبض على الشيء ، بل

يقلبه في يده ويعبث به ، ثم يستطيع ان يستخدم الاصابع بعد أن كان
لا يستخدم غير جماع اليد •



شكل (١١)
التوافق الحسي الحركي

ومن مظاهر تطور المهارة اليدوية تزايد قدرة الطفل على تناول أكثر
من شيء واحد في يده • والجدول التالي يبين تطور قدرة الطفل على
تناول شيء واحد ، ثم تناول شيئين ، ثم ثلاثة أشياء • والجدول يشتمل
على نسب الاطفال القادرين على تناول الاشياء في مختلف شهور السنة
الاولى من العمر (١) •

(١) هذا الجدول منقول عن Hurlock ص ١٣٤ وقد نقلته بدورها
عن المرجع التالي :

Lippman, H.S. Certain behavior responses in early infancy,
J. Genet, Psychol., 1927, 34, 439.

العمر بالاشهر

نسبة عدد الاطفال

تناول الشيء الاول

٤	٨٣
$4\frac{1}{4}$	٥٨٨
٥	٨٥٠
٦	٩١٦

تناول الشيء الثاني

$4\frac{1}{4}$	٣٥٣
٦	٧٤٩
٨	٧٧٣
٩	٨٥٠

تناول الشيء الثالث

٦	٣٣٣
٨	٤٠٩
$11\frac{1}{4}$	٨٠٠
١٢ - ١٣	٩٠٠

وهذه الارقام مستقاة من بحث قام به « ليبمان » (Lippman) (١٩٢٧) وكانت الاشياء التي يقدمها للاطفال هي : جرس ، شخشيخة ، مقص ، مكعب ، أنبوبة معدنية ، قطعة من ورق أبيض ، ومسطرة من الصلب . وقد استنتج ليبمان من الارقام السالفة الذكر أن الطفل المتوسط في الشهر الخامس من عمره يجب أن يكون قادرا على تناول شيء واحد اذا قدم اليه ، وأن الطفل المتوسط في الشهر السابع يجب أن يتناول شيئين ، وأن متوسط العمر الذي يتقبل فيه الاطفال ثلاثة أشياء هو الشهر العاشر من العمر .

ولا تكاد تنتهي السنة الاولى حتى يكون الطفل قادرا على أن يشارك وهو في مكانه في المجتمع المنزلي : فيدرك الأشياء والأشخاص من حوله، ويتناول ما يقدم اليه من أشياء ، ويصيح من أجل الحصول عليها ، ويعبر عن مختلف انفعالاته بأصوات مختلفة النغم ، ويفصح عن رغباته مستخدما مقاطع متميزة ، ويمسك بالأشياء التي في متناوله ، ويحاول بكل قواه بلوغ الأشياء البعيدة عنه ، ويصيح من أجل الحصول عليها ، ويتناول الأشياء التي تقدم اليه ، ويفهم تعبيراتنا الوجيهة والصوتية على حد سواء .

وأهم مظاهر النشاط الحركي المشي وهو نتيجة نهائية لتطور طويل . فالطفل لا يمشي الا حين تكون الاعضاء والعضلات اللازمة لاداء هذا النوع من النشاط الراقى قد تم نضجها . ويحاول الطفل تعلم المشي من تلقاء نفسه حين تهيئة الطبيعة لذلك ، وهو يهيئ نفسه لاداء هذه الوظيفة منذ مولده بسا يقوم به من حركات عشوائية في بادىء الامر . ثم حركات أكثر انتظاما وأقرب ما تكون الى التمرينات العضلية المنظمة . ثم تقلب على الجنبين في المهد ، فرفع للرأس ثم للصدر ، فحبو ، فزحف على الركبتين . ثم لا يكاد يبضي الشهر الاول من العام الثاني حتى ينجح الطفل في النهوض على قدميه بدون مساعدة أحد ، ويمشي مستعينا بغيره بادىء الامر ، ثم مستقلا استقلالاً تاما في نهاية الامر .

واذا كان المشي تطورا جسيا هاما ، فهو يؤدي الى تطور عقلي . انفعالي . فالقدرة على المشي تحرر الطفل من الام أو المربية ومن الارتباط الدائم بهما . وبفضل هذه القدرة يستمتع الطفل بقدر أكبر من النشاط الذاتي ، ويتعرض لعدد أكبر من الخبرات ، وتزداد أمامه فرص الاكتشاف للبيئة ، ومعالجة الأشياء ، والتقدم نحو من يريد من

الناس ، والبعد عن مضايقه ، والجري نحو غيره من الاطفال لمشاركتهم اللعب أو للعدوان عليهم . ومن ثمة كانت القدرة على المشي باعثا قويا على شعور الطفل بقدرته بعد شعوره بالعجز . وهذا هو السر في ميل الطفل الى الحركة والتنقل ولو دون غرض محدد .

والخلاصة أن سيطرة الطفل على هذه الوظيفة الجديدة فاتحة تطور عقلي اذ هي وسيلة فعالة لزيادة معرفة الطفل بالعالم الخارجي ، وتطور اجتماعي اذ تتيح له المشاركة بقسط أكبر في نشاط البيئة ، والاتصال المباشر بالاشياء والاشخاص بناء على رغبته هو ، بعد أن كان ذلك لا يتحقق الا برغبة من يحمله بين ذراعيه ، وتطور انفعالي اذ يزداد شعور الطفل بكفايته وباستقلاله عن الام واذا يتطلع الى اتصالات جديدة ، واذا يتعلم مواجهة صعوبات جديدة واحتمال مزيد من الصدمات ومشاعر الاجباط (١) .

علاقة النمو الحسي الحركي بالنمو الادراكي :

ان نمو ادراك الطفل للعالم الخارجي رهن بنموه الحسي الحركي . فاذا كان لمس الاشياء عند الطفل أسبق من رؤيتها (نظرا لتأخر وظيفة الابصار في النمو عن وظيفة اللمس) كان اللمس هو السبيل الاول الى معرفة الاشياء ، وكان علم الطفل بأمه يتم عن طريق اللمس فضلا عن الشم (للجسد ورائحة اللبن) والذوق (اللبن) . ولذلك كان الموجود

(١) الاجباط Frustration . وقد اقترح المؤلف ترجمة هذا الاصطلاح الى كلمة خذلان ، وفي هذه الحالة يسهل ترجمة الصفة Frustrated الى مخذول . ولا يزال بعض الزملاء مترددا في قبول هذا الاقتراح .

بالنسبة للطفل هو ما يلمس فقط ، أما ما لا يلمس فلا وجود له عنده ،
ولذلك لو نزعَت الام حلمة ثديها من فمه صاح باكيا ، لان الثدي لم
يعد موجودا •

وبعد حين تكتمل وظيفة الابصار ، فيكتشف الطفل لأول مرة
أن الشيء قد يبقى موجودا دون أن يكون في متناول اللمس ، ولذلك
فهو يبكي حتى يرى أمه قادمة فيصمت • ذلك تقدم انفعالي كبير ، نجم
عن تقدم ادراكي هو أن من الاشياء ما يوجد برغم كونه غير ملموس • ثم
يدرك بعد ذلك نتيجة زيادة علمة بالعالم الخارجي أن اختفاء شيء ما
ليس معناه انعدامه ، وذلك بفضل نمو وظيفة السمع والتمييز بين
الاصوات، فهو يبكي طلبا للثدي ، وبعد أن كان لا يصمت الا عندما
يرى الام قادمة قد يهدأ باله بسجرد سماعه صوتها تناديه من حجرة
أخرى • وهذا الادراك يعتبر اكتشافا عظيما بالنسبة للطفل ، وهو يفسر



لنا ولعه بلعبة « استغماية » ، اذ يظهر
ذلك الولع في نفس الوقت • فنحن
نخفي الوجه ثم نظهره فيضحك الطفل
في سرور زائد ، ويظل مسرورا في
حالة اختفاء الوجه لانه يتوقع ظهوره،
ولكن طفلا في مرحلة قبل ذلك ، في
الشهر التاسع مثلا من عمره ، تؤلمه
هذه اللعبة لأن اختفاء الوجه معناه عنده
أنه غير موجود ومن ثمة كان الخوف
فالبكاء • وهذا الادراك يضيف الى الطفل فضلا عن المعرفة ثقة وأمنا •

وعندما يتم التوافق الحسي الحركي يزداد الطفل قدرة على ادراك الاشياء المحيطة به ، فالانتقال من رؤية الشيء الى رؤيته والقبض عليه معا الى القبض عليه وتقليبه والعبث به الى فحصه بأصابعه، هو في نفس الوقت انتقال في المعرفة من مرتبة دنيا الى مراتب أعلى . وتحديث قفزة في المعرفة بظهور الزحف فالمشي لما ينجم عنهما من اتساع دائرة معارف الطفل في ميدان الاشخاص والاشياء على حد سواء ، وعندما يكتسب القدرة اللغوية ويصبح من ثمة قادرا على توجيه الاسئلة والتعامل المباشر يطرأ تطور ادراكي جديد . وهكذا يبدو لنا بوضوح وحدة النمو . وأنه لا صحة لما قد يتبادر الى الازهان من انفصال النمو الحسي عن غيره من نواحي النمو الاخرى حركية وادراكية وانفعالية ، فالكمل وحدة متسقة ، والنمو حركة واحدة متصلة .

خبرة الرضاعة :

واذا كانت الام في حالة صحية طيبة ، وفي حالة انفعالية مستقرة ، واذا كانت مقبلة في رضي وغبطة على اطعام الطفل من ثديها ، حينئذ لا بد أن يكون في موقف الرضاعة تعويض للرضيع عن الراحة التي كان ينعم بها في بيئة الرحم البسيطة الهادئة ، وتخفيف من صدمة الانتقال الى البيئة الخارجية الهوجاء . ومن أجل هذا نلح على اعتبار الرضاعة أخطر من أن تكون مجرد وسيلة لاشباع حاجة فسيولوجية . وانما هي على العكس من ذلك موقف اجتماعي شامل ، يشمل الرضيع والام . وهي أول فرصة للتفاعل الاجتماعي بين الرضيع وبين أمه ، بل بين الرضيع وبين الحضارة التي تكون الام قد تمثلت أساليبها في مواجهة مختلف مواقف الحياة ، ومن بينها مواقف الرضاعة والنظام وغير ذلك من مواقف التربية والتشكيل الاجتماعي للطفل .



وعندما تحمل الام وليدها بين ذراعيها لترضعه لأول مرة تكون لديها فكرة معينة عن طريقة ارضاع الطفل ، ومجموعة خبرات مستمدة من حضارتها خاصة بما ينبغي عمله في مواقف تغذية الطفل . ولكن مما لا شك فيه أنها تتعلم بنفسها من هذه المواقف أموراً كثيرة ، وتزداد قدرة مع الايام على ارضاع وليدها ، كما تزداد مهارة في مجابهة المشاكل التي تنجم في مواقف الرضاعة والتغذية الطبيعية فيما بعد . وفوق هذا وذاك فهي تتعلم في كل لحظة التكيف لظروف وليدها الجسمية وامكانياته الخاصة . هذا وتختلف الامهات ليس فقط من حيث المهارة في مجابهة مواقف التغذية ، بل كذلك من حيث التقبل النفسي لدور الامومة والتقبل النفسي هذا كقيل بأن يشيع الحرارة في موقف الرضاعة اذ تكون الام في حالة ارتخاء تام وهدوء انفعالي عميق وبالتالي لا بد أن تكون هذه حال رضيعها . ولذلك نستطيع أن نؤكد الاطلاق الرضع كما يختلفون من حيث الغذاء الذي يحظون به من الام ، فهم يختلفون كذلك من حيث الخبرات الانفعالية التي تزودهم بها مواقف الرضاعة ، وأن نوع هذه الخبرات يتوقف الى حد كبير على مزاج الام ، ومدى استقرارها الانفعالي ، وعمق اقبالها على واجبات الامومة .

وعندما يلتقي الرضيع بالثدي لأول مرة تكون لديه قدرة فطرية على تقبل ما يوضع في الفم من غذاء ، غير أن هذه القدرة الفطرية لا تبدو مكتملة من المرة الاولى ، بدليل أن قدرة الرضيع على الرضاعة تزداد يوماً ، ويبدو أن الرضيع في المرات الاولى يحتاج الى معونة الام حتى يتم له بلوغ جلسة الثدي الذي قد يفلت منه مرات عدة فيحاول - وقد شاع التوتر في كل جسده - أن يحصل عليها كي يواصل عملية الامتنصاص . أي أن الرضيع يحتاج الى تجارب عدة حتى يجيد فن الرضاعة ، وهو منذ الرضعة الاولى يتعلم ذلك الفن تعلماً تلقائياً .

ويجب ان نعرف ان الفم مصدر لذة كبرى للرضيع أعم وأشمل من لذة اشباع التوتر الناتج عن الجوع ، فهو عضو ذو حساسية زائدة ، كما أنه في الوقت نفسه وسيلة الاحساس بوجود الام ، والشعور بخنائها . عن طريق الفم يتلقى الطفل الغذاء المشبع ، والحنان المريح ، والامن المهدى ، وعن طريقه يتلقى مدركاته الاولى عن الام ومواد العالم الخارجي . فحالما يستولي الرضيع على حلمة الثدي وينساب اللبن دافئا حلو المذاق ، مرتببا جنباث فمه وحلقومه ، مشيعا الهدوء في جسمه ، ينساب الامن في شعاب نفسه ، ويتعلم الدرس الاول في الثقة بالعالم الخارجي . وعندما تسحب حلمة الثدي من فمه قبل أن يشبع جوعه ، وقبل أن يطفىء عطشه ، يشيع التوتر في عضلاته ، كما يبدو من الحركات التشنجية المنتشرة ويصيح (بفمه) غاضبا ، ويفقد الشعور بالامن ، وهكذا يتعلم الدرس الاول في تحمل الحرمان واحباط الرغبات . والرضيع لا يعبر عن غضبه بالصياح فحسب بل كذلك بأن يطبق بفمه على حلمة الثدي متشبثا بها ، ثم بالعض عندما تظهر الاسنان . وهو يتقزز حين يذوق طعما غريبا في اللبن فيطرده بفمه .

كل هذه شواهد تدل على أن انفعالات الرضيع تتركز حول الفم . ومعنى ذلك أن أي تنظيم للعادات المتصلة بالفم هو في الوقت عينه تنظيم لانفعالات الرضيع . فلا عجب اذن أن يستخدم الطفل فمه في مراحل حياته التالية للتعبير عن مشاكله الانفعالية ، كما يحدث في حالة العض ، أو مص الاصابع ، أو في حالة الاضراب عن الطعام ، أو في صعوبات النطق ، كالتهممة .

واذا كنا نؤكد خطورة الدور الذي تلعبه المنطقة الفمية ^(١) في حياة

(١) المنطقة الفمية : oral zone

الرضيع ، فلا يغبين عن بالنأ أن هذه المنطقة بمثابة بؤرة يتركز فيها نشاط عام هو أول أسلوب يعتمد عليه الفرد في التكيف للعالم الخارجي . نقول أول أسلوب لأن الشخص لا يلبث أن يعتمد الى أساليب أخرى أكثر ملاءمة لمراحل النمو التالية . ويشير الأسلوب الأول بأنه « ادماجي » (١) . ذلك أن اتصال الرضيع بالعالم الخارجي طوال الأسابيع الأولى - على الأقل - يتم عن طريق استقبال الكائن العضوي لما يرد اليه من العالم الخارجي . فالرضيع اذا وضعت في فمه الاغذية الملائمة ، يستطيع امتصاصها كما يستطيع بلع ما تنطوي عليه من سوائل ، أي أنه يتقبل المواد الغذائية ويدمجها في كيانه العضوي . ثم انه يستطيع تنفس الهواء (يدمجه في رئتيه) . وسرعان ما تصبح لديه القدرة على أن يستقبل بعينه كل ما يقع في مجاله البصري . واذا ما نبهنا يده تنبيهات معينة فتح راحة يده وقبضها كما لو كان يستعد لتناول الأشياء براحة يده . ويبدو أن حواس اللمس بدورها تتقبل التنبيهات المريحة . وهكذا يتبين أن الحواس والقم والانف تقوم كلها بنشاط استقبالي (ادماجي) ، مما يدعونا الى القول بأن عملية الامتصاص أثناء الرضاعة هي مظهر واحد من مظاهر نشاط استقبالي يسود الكائن العضوي كله في هذه المرحلة الباكرة من مراحل النمو .

ولكن على الرغم من أن الأسلوب الادماجى يسود المرحلة الفمية

(١) الأسلوب الادماجى . incorporative mode . وللتوسع في دراسة الأساليب السلوكية المختلفة كما تنعكس في عملية الرضاعة ارجع الى :

Erikson, Erik H. : «Childhood and Society». Imago, London, pp. 67 - 76.

فان الاساليب الاخرى تكون موجودة في الوقت نفسه ، ويلجأ اليها الرضيع من وقت الى آخر ، ولكنها لا تلعب في المرحلة القمية (أولا ينبغي أن تلعب) غير دور ثانوي . فالرضيع يستطيع أن يضم فكيه فيضغط بالثة ثم بالاسنان بعد ذلك على حمة الثدي (الاسلوب الادماجي الثاني) ^(١) . وهو يستطيع أن يرد اللبن أو غيره من سوائل (أسلوب استبعادي) ^(٢) . ويسكن أن نلاحظ لدى الرضيع النشاط نزعة اقتحامية عامة تبدو في تشبهه بحمة الثدي والضغط برأسه ورقبته على ثدي الام كما لو كان يعوص فيه (أسلوب اقتحامي فمي) ^(٣) .

وان أي أسلوب من هذه الاساليب الثانوية في النشاط الفمي قد يبدو واضحا لدى بعض الاطفال بينما لا نكاد نلاحظه لدى البعض الآخر . والمفروض أن تكون الغلبة في المرحلة القمية للاسلوب الادماجي الاول ، ولكن قد يحدث أن يسيطر على سلوك الرضيع أحد الاساليب الثانوية نتيجة نقص أو عجز في قدرة الرضيع على الضبط الداخلي ، أو نتيجة نقص أو انعدام التنظيم المتبادل بين الرضيع وبين مصدر الغذاء (الام) . وسوف نعود الى هذه النقطة فيما بعد .

والخلاصة أن « الاسلوب الادماجي الاول » يسيطر على نشاط المنطقة القمية في المرحلة القمية الاولى . ومع ذلك نكون أدق لو سمينا هذه المرحلة « المرحلة القمية - التنفسية - الحسية » ^(٤) ، وذلك لان الادماج في هذه المرحلة ليس أسلوب المنطقة القمية وحدها ، بل هو

(١) الاسلوب الادماجي الثاني Second incorporative mode

(٢) الاسلوب الاستبعادي Eliminative mode

(٣) الاسلوب الاقتحامي الفمي Oral-intrusive mode

(٤) Oral-respiratory-sensory stage

الاسلوب السائد في سلوك هذه المناطق جميعا ، حتى سطح الجسم كله الذي ينبغي أن نعتبره من أعضاء الحس • ان أعضاء الحس جميعا والجلد كذلك تكون في هذه المرحلة مستعدة لتقبل التنبيه الخارجي وتكون متعطشة تعطشا متزايدا للتنبيه الملائم • نستطيع أن نقول اذن ان النشاط الادماجي في هذه المرحلة ينتشر من « بؤرته » في المنطقة القمية الى جميع المناطق الحساسة في سطح الجسم ، هذا مع وجود أساليب أخرى تعمل بصفة ثانوية في الظروف السوية ، ولكنها تكتسب لدى بعض الاطفال أهمية نسبية نتيجة نقص في قدرة الطفل على الضبط الداخلي ، أو في التعاون بينه وبين أمه على تنظيم عملية التغذية •

ومن أمثلة نقص الضبط الداخلي أن يصاب الرضيع بتشنجات في فتحة المعدة المؤدية الى الامعاء ، فلا يكاد يتقبل الطعام (سلوك ادماجي) حتى يضطر الى رده (سلوك استبعادي) • وهكذا يأخذ السلوك الاستبعادي مكانه الى جانب السلوك الادماجي الذي ينبغي أن تكون له السيادة في هذه المرحلة : أي أن الرضيع يستخدم النوعين من النشاط معا ، حتى اذا استمر الاضطراب وتفاقم ، وعجزت البيئة عن مواجهته ، كانت النتيجة الحتمية أن ينمو قبل الاوان الاسلوب الاحتفاظي ^(١) ، اذ يعود الرضيع اغلاق فمه ممتنعا عن بلع الغذاء دلالة على فقدانه الثقة في مصدر الغذاء •

أما فقدان التنظيم المتبادل لعملية الرضاعة فيبدو في حالة تعود الام (مصدر الغذاء) أن تسحب حلمة الثدي من بين شفتي رضيعها اما

(١) الاسلوب الاحتفاظي Retentive mode ويمكن تسميته الاسلوب الادخاري ، ويتمثل هذا الاسلوب في تردد الطفل في اكل الحلوى واحتفاظه بها في فمه اطول مدة ممكنة كي يحظى بأكبر قدر من اللذة .

لان الرضيع يضبط عليها ضغطا مؤلما ، أو لانها تخشى أن يفعل الرضيع ذلك . حينئذ نجد أن الرضيع بعد أن كان يمتص اللبن في هدوء وارتخاء، قد ينمو لديه قبل الاوان أسلوب العض . ذلك أن انسحاب حلقة الثدي يؤدي بالضرورة الى فعل منعكس هو محاولة الرضيع أن يضبط باللثتين على حلقة الثدي حتى لا تفلت منه . وهكذا تنمو لديه عادة العض قبل ظهور الاسنان . ويؤكد لنا المحللون النفسيون أن هذا الموقف نموذج لاشد الاضطرابات التي تصيب العلاقات الانسانية . ولا عجب فان توقع الطفل ضياع مصدر الغذاء يؤدي الى العض ، ولكن العض يزيد من احتراش الام وخوفها فتمنع في سحب الثدي من طفلها فيدعم ذلك أسلوب العض لديه (الاسلوب الادماجي الثاني) وبذلك نجد أنفسنا بصدد حلقة مفرغة هي اضطراب حق في أول علاقة اجتماعية بين الطفل وبين البيئة الخارجية .

يبدو اذن أن تعاون الام والرضيع على تنظيم عملية الرضاعة شرط ضروري لهدوء الطفل انفعاليا ، ولنمو اتجاهات اجتماعية سوية لديه . ويبدو كذلك أن هذا التعاون لا يحقق مكسبا للرضيع وحده بل لامه كذلك . فاذا سارت الرضاعة سيرا طبيعيا ففي هذه الحالة يكون الفهم وحلقة الثدي معا مركزا لموجة شاملة من الحرارة والحنان المتبادل ، موجة لا تتوقف عند حدود فم الرضيع وئدي الام ، وانما تسري في جسم كل منهما ، ويستجيب لها كيان كل منهما استجابة الراحة والاستمتاع . وبذلك تصبح هذه العملية (الاجتماعية التعاونية) مصدر أمن وسعادة عميقة للطرفين .

ولا شك أن طفلا حظي بهذه الخبرات السارة لا بد أن يكون أكثر من غيره ثقة في العالم ، وتفاؤلا ، وقدرة على المنح . أما ان كان موقف

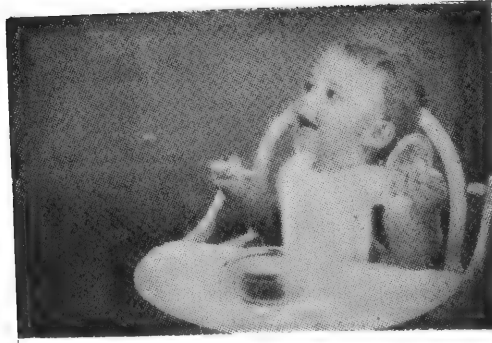
الرضاعة مصدر خبرات مؤلمة كالشعور بالحرمان ، والغضب ، وفقدان الثقة ، فلا بد أن يلجأ الطفل الى أساليب غير توافقية محاولا الحصول على ما يريد فيعتدي تارة ، ويدخر ما يعطي له تارة أخرى ، ويطلب أحيانا ما لا يكون في حاجة اليه ، ويقنع أحيانا أخرى بالخيال يلوذ به كي يستمتع بالملذات التي حرم منها •

يكون الطفل في الاسابيع الاولى طفلا متقبلا للتنبيهات وللغذاء كما أسلفنا • ولكنه سرعان ما ينتقل الى مرحلة جديدة يبدل فيها بعض الجهد في موقف الرضاعة ويكون أقدر على توجيه نشاطه النمي الادماجي ، وتزداد اللذة التي يحصل عليها من هذا النشاط اذ يتعلم الضغط على حلمة الثدي أو ما يعطي له من أشياء ، (نشاط ادماجي ثان) • ولا تلبث أسنانه أن تنمو الواحدة بعد الاخرى ، فتزداد قدرته على النشاط الادماجي فيغرس أسنانه في الاشياء ، ويقطعها أي يزداد ايجابية في نشاطه الفمي • ولكن الاسنان مصدر آلام عدة أثناء نموها ، آلام تتركز في اللثة مما يزيد لدى الرضيع الميل للعض ، ولا بد أن العض في هذه الحالة مصدر راحة كبيرة على الرغم من أنه مظهر للحق والتوتر • وهكذا نرى كيف يتركز في سلوك واحد انفعالات متعارضة •

وفي هذه المرحلة تزداد احتمالات توتر العلاقات بين الطفل وأمه • وتتوقف سلامة نموه الانفعالي على موقفها منه ، وقدرتها على مجابهة سلوكه العدوانى النامي •

خبرة الفطام :

حادث هام يطرأ على حياة الطفل خلال العام الاول من عمره ، مصحوبا باضطراب انفعالي ناجم عن الانتقال من عادات في الاكل



شكل (١٢)
سلوك شخصي - اجتماعي
(نهاية العام الاول)

الى عادات جديدة : من الرضاعة أي امتصاص سائل لا يحتاج الى أي جهد ، الى الاكل بالاسنان لطعام يحتاج الى أعمال جديدة ، كالمضغ والبلع ، وما ينجم عن ذلك من تعبير في الاحساسات المعدية والمعوية والاخراج ، من احساس لذيد في حضن الام الى عملية جافة هي الاكل بعيدا عن ذلك الحضن • فالفطام منع للثدي ومن ثمة كان منعا للحب • ولهذه الاعتبارات النفسية وجب أن يتم الفطام بحذر حتى لا يؤدي الى عواقب نفسية وخيمة ، ولا يصح أن يتم فجأة بل لا بد من تعويد الطفل على الرضاعة من الزجاجاة أو المعلقة (قبل أن تتوقف الرضاعة) منذ الشهر التاسع وذلك حتى يدرك قبل حلول الفطام أن ثم علامات أخرى على حب الام غير وضع الثدي في فمه •

ومن الخطأ الجسيم أن نمضي مع رغبة الطفل في الثدي فنؤخر عن المعتاد موعد الفطام فذلك معناه تثبيت للعادات الطفلية واعاقلة لسير النمو الطبيعي ، وعن مثل ذلك تنجم الاساليب الطفلية التي يلجأ لها كثير من الكبار في حياتهم الاجتماعية ، من حيث التشبث والركون الى

الدعة والسلوك الهروبي • وكثير من الكبار من يرتد الى وسائل الرضيع لكسب الحب ، هي التظاهر بالضعف والعجز أو الاحتجاج الاعمى • وادنا كنا نعلم أن الطفل مرهف الحساسية لمشاعرنا ، وأنه منذ الرضاعة يستشف هذه المشاعر من صوتنا وحركتنا ولمسنا له دون أن نطق الى أن هذه المشاعر تنعكس في هذه الامور التعبيرية ، فليس عجيبا أن تبذر بذور الاضطرابات أو القلق النفسي في الطفل من جراء موقف الام منه ابان الرضاعة وحين الفطام • ولذلك وجب أن يكون موقفنا في الحالين موقف الهدوء والاتزان الانفعالي وعدم الغلو في اظهار القلق ازاء ما قد ييدر من صعوبات خاصة بالتغذية •

عادات الاخراج :

تخضع وظائف الاخراج لما تخضع له الوظائف الاخرى من تنظيم تفرضه البيئة على الطفل ، فالبينة تحاول جاهدة أن تكسب الطفل عادات النظافة • ولكن تحكم الطفل في هذه الوظائف لا يتم في بادئ الامر ، بل لا بد من نمو معين يطرأ على العضلات القابضة على المثانة والمستقيم حتى يصبح بمقدوره ضبط وظائف الاخراج • في الشهر التاسع يصبح الطفل قادرا على ضبط المستقيم ، وفي نهاية السنة الثانية يتمكن من التحكم في نشاط المثانة • ولكنه قد يتخلف عن غيره من الاطفال بسبب المشاكل الانفعالية التي تنجم عن أخطاء في التربية • وعملية الاخراج مصدر تجارب ومشاعر مختلفة ، وعندما يفطم الطفل تزداد هذه التجارب اذ تتضح وظيفة الامعاء ، فيثير ابتباه الطفل تمدد المستقيم وحركات التفريغ • وقد يجد لذة في امساك الافراز ، (نشاط احتفاطي) •

وسرعان ما يدرك الطفل أن سلوكه الاجراحي يثير لدى أمه أو

مريته وغيرهما من الالهل استجابات عدة من تقزز الى غضب الى عطف ، ويلمس كذلك شدة اهتمامهم بتشكيل سلوكه الالخراجي طبقا لمعايير معينة ، ونظام دقيق • وقد يتعلم الطفل أن التبول أو التبرز أفعل وسيلة في الحصول على اهتمام الام ، أو في اغضاها • وبذلك يكتسب هذا السلوك أو ذاك معنى سيكولوجيا ، ودلالة اجتماعية •

وهكذا لا يعود السلوك المتصل بالامعاء والمناطق الشرجية والبولية مجرد سلوك فسيولوجي ، بل تعبرا عن مشاعر نفسية كالقلق والخوف والحاجة الى العطف ، وعن اتجاهات اجتماعية وأساليب في مواجهة مشاكل الحياة ، على نحو ما يينا عند الحديث عن أساليب الرضاعة وارتباطها باتجاهات الرضيع الانفعالية في المستقبل •

وقد كشفت لنا الخبرة الاكلينيكية التحليلية عن الارتباط الوثيق بين سمات الشخصية وأساليب مجابهة الواقع ، وبين الانماط السلوكية التي تعلمها الطفل أثناء تشكيل سلوكه الشرجي والبولي • فالمرضى بوسواس النظافة والتطهير يحاول عن طريق هذا السلوك مقاومة التقزز الذي طالما أشعرته البيئة به في طفولته ازاء عملية الالخراج ، وغير خاف ما يتصف به مثل هذا الشخص من اصرار وعناد وجمود ، وهذه سمات تخفي قدرا كبيرا من التوتر الانفعالي الناتج عن صراعات نفسه لا شعورية ترجع الى مامر به من تجارب مرة في المرحلة الشرجية •

النمو الانفعالي



لا نستطيع من ملاحظتنا
لسلوك الطفل المولود حديثا
أن نيز انفعالات محددة
كالخوف ، والغضب ،
والحب ، أو ما يتصل بها .
وكل من نسب الى الطفل
الوليد مثل هذه الانفعالات
من علماء النفس

القدامى انما كان يقرأ في استجابات الطفل استجاباته هو لو اكتنفه
نفس المواقف . ان السلوك الانفعالي الذي يستجيب به الطفل للمنبهات
الطبيعية كالاصوات المرتفعة ، أو الجوع ، أو السقوط ، أو الضغط ،
أو الالم ، أو اندفاع الهواء في وجهه ، انما هو استجابة شاملة وليس
استجابة مفردة لهذا المنبه أو ذاك ، هو حالة تهيج عام استجابة لموقف عام
أيضا . أما الحكم بأنه خوف أو حب أو غضب أو غير ذلك من انفعالات
معينة فحكم لا يستند الى دليل حاسم ، وفيه تزيد من عنديتنا . ان أي
منبه من المنبهات السالفة الذكر ان حدث فجأة أحدث لدى الوليد نشاطا
عضليا ، عشوائيا ، لا هدف له ، مصحوبا بالبكاء . ولا بد له كي يستطيع
الاستجابة الانفعالية لهذه المنبهات من قوة كافية . فلو أسقطنا رضيعا
في اليوم الرابع أو الخامس قدما أو قدمين ، لم تبدر منه استجابة ملموسة
اللهم الا بعض حركات عشوائية برجليه وقدميه . وكلما كان الرضيع
حديثا كان في حاجة الى تنبيه أشد كي يستجيب . وما يصدق على التنبيه

المؤلم يصدق على التنبيه السار كالربت (Stroking) والتدليل (Petting) اللذين لا يستجيب لهما أكثر الاطفال حديثي الولادة .

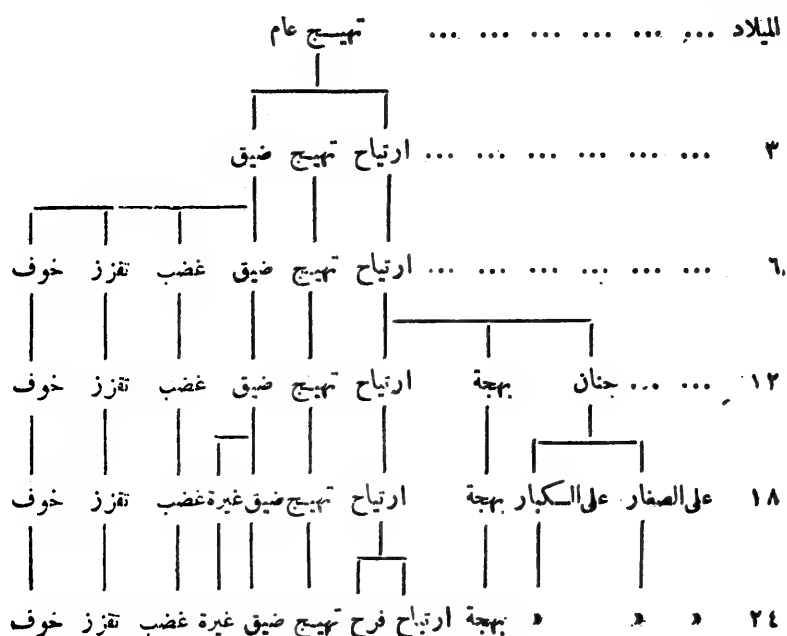
في الشهور الاولى من حياة الرضيع لا نكاد نميز انفعالا محددا استجابة لمنبهات معينة . بل تكون الاستجابة الانفعالية تهيجا عاما لا تبين فيها انفعالا بالذات ، ولا يستطيع علماء النفس أن يتفقوا على عناوين لهذه الاستجابة في مختلف الاعمار . ولكنهم يجمعون على أن الطفل كلما تقدم في السن أخذ التهيج العام يتميز بالتدرج ، ويمكننا أن نتعرف انفعالات معينة ثم تأخذ الانفعالات في التنوع والتزايد من التهيج العام الى الانفعالات الخاصة .

والجدول الآتي يوضح التميز المقصود في مختلف فترات الطفولة الاولى ، وقد وضع على أساس ملاحظات بعض الاخصائيين لمجموعة كبيرة من الاطفال في احدى المؤسسات ، وبالرغم من أنه لا يعد نهائيا بيد أنه محاولة طيبة لتوضيح النمو الانفعالي لدى الاطفال على أساس الدراسة الواقعية (١) .

(١) الجدول مأخوذ عن :

Bridge, (1932) Child Development, vol. 3, P. 340.

العمر بالاشهر الاستجابات الانفعالية



شكل (١٣)

تمايز الحياة الانفعالية لدى الاطفال
في العامين الاولين

يلاحظ ان الاستجابة العامة البدائية لا تخفي بظهور الاستجابات الانفعالية الخاصة بل تظهر في بعض المواقف رغم وجود هذه الاخيرة ، مثال ذلك أنه بالرغم من أن الطفل في الشهر السادس من عمره يغضب ويتقزز ويخاف فهو قد يبدي شعورا عاما بالضيق . ويلاحظ كذلك أن الانفعال الواحد قد يتخصص فالحب الذي يبديه الطفل في نهاية السنة الاولى يصبح في منتصف السنة الثانية أكثر تحديدا وتخصصا حتى لنميز فيه العطف على الصغار وحب الكبار وبينهما فارق واضح في هذه السن . ونلاحظ أخيرا أن الاستجابات الانفعالية وعددها احدى عشرة ، التي تبدو في نهاية السنة الثانية نشأت جميعا عن استجابة انفعالية عامة واحدة تبدو منذ الميلاد ، هي حالة التهيج العام التي لا يحق لنا أن نصفها بالفرح أو الغضب أو الخوف الا فيما بعد .

التعلم والانفعال :

على الرغم من أن الاستجابة الانفعالية تحدث عند الطفل تلقائيا وبدون سابق خبرة ، فلاكتساب عامل هام في النمو الانفعالي ، اذ يتعلم الطفل من البيئة أن يستجيب لاشياء لم يكن يستجيب لها من قبل . من ذلك أن خوف الطفل من الثعابين لا يحدث عادة قبل سن الثانية أو الثالثة ، وكثير من الاطفال لا يخافون منها حتى بعد هذه السن ، وكذلك بعض الراشدين . ويأتي الخوف من الثعابين مما يسمعه الطفل عنها من قصص ، ومن استجابة غيره لها استجابة الخوف ، وربما ينشأ عن تحول الخوف من كل غريب غير مألوف الى الثعابين بالذات . وقد كشفت الدراسات عن الصلة الوثيقة بين خوف الوالدين وخوف طفلهما فالاب الذي يخاف الظلام أو البرق أو أشخاصا معينين أو الثعابين ، يفرس في طفله الاستعداد للخوف من نفس الامور . ذلك أن الطفل

شديد الحساسية لما يطرأ على الكبار الذين يرعونهم من انفعالات حتى ولو لم يفتن اليها الكبار أنفسهم •

خصائص الانفعال عند الطفل :

يعبر الوليد عن مختلف انفعالاته بالصياح والحركات الجسمية ، وكلها تبين الى أي حد تمتاز الانفعالات بالحدة والتطرف وسرعة التقلب بين الاضداد • ومن أهم أسباب حدة الانفعال في هذه المرحلة من عمر الطفل عدم التوازن بين دوافعه أو رغباته وبين امكانياته • فرغباته جارفة ولكن امكانياته محدودة ولذلك كانت الام أو غيرها ممن يشرف عليه هي الوسيلة الى تحقيق هذه الرغبات ، والتوازن معدوم كذلك بين هذه الدوافع وبين قدرته على ضبط نفسه •

ونضيف الى ذلك عاملاً ادراكياً هو قصور الطفل عن فهم فكرة الزمن ، ومن ثمة عن ادراك معنى التأجيل والانتظار • فقد أسلفنا أن الطفل يعرف في المرحلة الاولى عن طريق اللمس وفي هذه المرحلة يكون غير الملموس بالنسبة اليه غير موجود ، ثم عن طريق البصر حين يكون غير المرئي غير موجود وهكذا •

فالطفل اذا غابت أمه عن بصره أو الطعام عن فمه صاح في أسى ويأس لان الطعام والام لا وجود لهما ، وهو لا يستطيع أن يدرك أن الشيء قد يوجد ولو لم يكن ملموساً أو مرئياً أو مسموعاً • أي أن تأجيل الطلب عنده رفض صريح • ذلك عن الطفل في السنة الاولى والثانية فهو بمجرد الشعور بالرغبة يبكي ضيقاً ، لان عدم تحقق الرغبة مباشرة معناه الحرمان منها ، في حين أن طفلاً في الثالثة من عمره مثلاً يطلب أولاً وينتظر دقائق تحقيق رغبته قبل أن يبكي ، في حين أن الراشد قد ينتظر عاماً بل أعواماً •

وهكذا يرتبط نمو السلوك الاخلاقي وقدرتنا على ضبط أنفسنا بنمونا العقلي (بنمو فكرة الزمن مثلاً ووضوح فكرة التوقع والتأجيل) •

يتقدم الطفل نحو الاعتدال بالتدرج ، وهذا التدرج يتمشى كما قلنا مع ازدياد معارفه ونمو قدرته العقلية ، فهو ان تدرج من المعرفة عن طريق اللمس الى المعرفة عن طريق البصر هدأ بمجرد أن يرى أمه قادمة، في حين أنه لم يكن يتوقف عن البكاء جوعاً من قبل الا ان وضع الثدي في فمه ، وعندما يكتسب المعرفة عن طريق السمع يتوقف عن البكاء أو يعرب عن فرحه بمجرد سمانه صوت أمه أو وقع خطواتها حتى قبل أن يقع بصره عليها ، فكأنه هنا يتذكر أنه نال فيما مضى ما طلبه بعد قليل، ومن هنا يبدأ الطفل يتنبه الى بشائر الاشباع المستقبلية بعد أن كان لا يتنبه لغير الاشباع المباشر ، هنا استرشاد بالماضي وتخيل أو توقع للمستقبل ، وتعبير آخر ادراك فكرة الزمن التي تعد حادثاً هاماً لا من حيث تأثيرها في التطور العقلي بل وفي التطور الاخلاقي أيضاً • ثم يزداد الانفعال هدوءاً بنمو اللغة اذ تعتبر وسيلة جديدة متطورة للتعبير عن الانفعالات والتخفيف من حدتها ، لانها تقلل من الشعور بالعجز الذي كان يشعر به الطفل قبل اكتسابها ، وكذلك بنمو بعض الوظائف كالمشي والاكل ، فهما بدورهما يقللان من الفرق الشاسع بين الرغبة والقدرة ، ومن ثمة يقللان من الشعور بالعجز •

النمو اللغوي

تبدأ اللغة — من حيث هي القدرة على التعبير للغير عن الانفعالات والافكار ، وفهم تعبيرات الغير — قبل نشأة الكلام اللفظي بوقت طويل • فما الكلام غير امتداد للتعبير الانفعالي • والمعروف أن وظيفة الانفعال

الاساسية أو الفطرية - بتعبير آخر - المحافظة على الكائن العضوي ،
وأنه لا يكون في بادىء الامر ذا وظيفة اجتماعية ، انما يكتسب السلوك
الانفعالي صفة التعبير والمعنى عن طريق التعلم •

عندما يولد الطفل يبعث صرخته الاولى التي ليست لها قيمة
سيكولوجية معينة فهي لا تتصل بالألم أو ضيق أو أي انفعال معين ،
ولكنها تنتج عن اندفاع الهواء الى الرئتين مع عملية الشهيق لأول مرة
في حياة الوليد • وبعد ذلك يصبح الصراخ متصلا بالحالة الانفعالية
فيعبر عن الضيق أو الألم بوجه عام ويعبر عن الحاجات الطبيعية ويظل
الصراخ تعبيرا عن انفعال عام طوال الشهور الاربعة أو الخمسة الاولى •
والطفل لا يعبر عن هذه الامور بالصراخ فقط بل انه طوال العام الاول
ان استثير يستطيع أن يصلب جسده ، ويفرد ذراعيه ، ويقذف بالاشياء
ويتشبث بالاشياء والاشخاص ، ويرفس •

وكلما زاد عمره اتسعت دائرة حركاته وتعددت في التعبير عن مختلف
الانفعالات الآخذة بدورها في الازدياد والتنوع • وسرعان ما يكتشف
الطفل أن هدره وغرغرة وابتسامته وبكاءه تحدث تأثيرات معينة فيمن
يحيط به ، وتستثير سلوكا معيناً من جانبهم حياله ، فيربط بين مختلف
هذه التعبيرات وبين التأثيرات الناتجة عنها ثم يتعرف هذه التأثيرات •
مثال ذلك انه يصبح قادرا على أن يميز بين الصوت الغضوب والصوت
الحزين والصوت المبتهج بعد أن ربط بين صوته هو في هذه الحالات
والتأثير الذي أحدثه في المجتمع • وهنا يقال ان الانفعال اكتسب الى
جانب وظيفته البيولوجية الاصلية وظيفة اجتماعية لغوية •

الكلام :

وبظهور الكلام تزداد القيمة اللغوية للسلوك الانفعالي ، ذلك أن الطفل يستطيع حينئذ أن يطالب ويسب ، ويشكو ، ويتوعد ، ويقسم ، ويتحدث عن الآخرين ، ويفهم عنهم ، ويفهمهم أفكاره ، ويطلعهم على شعوره .

يتوقف نمو الكلام على نمو أجهزة النطق : الحلق والاسنان واللسان والانف والحنجرة والحبال الصوتية والجهاز التنفسي ، فجميع هذه الاعضاء شروط لازمة للنطق من حيث هو عملية فسيولوجية . وأي خلل في احداها أو أي قصور في تآزرها الوظيفي ينجم عنه حتما خلل في وظيفة النطق . ولكن الكلام ، أخيرا وقبل كل شيء ، يتوقف على الذكاء والقدرة على ادراك المعنى الكلي . فما الكلمة الا صوت دال على فكرة ، والفكرة تحتاج كي تدرك الى قدر معين من النمو العقلي . ولذلك كان الكلام وظيفة اختص بها الانسان من سائر أنواع الحيوان ، لانه الحيوان الوحيد الذي يدرك - فضلا عن المحسوس المفرد - المعنى المجرد الكلي (١) . ولهذا الصلة الوثيقة بين الكلام والقدرات العقلية ، كانت اللغة الكلامية مقياسا قيما للمستوى العقلي ، وكان أذكى الاطفال - في الظروف الطبيعية - أسرعهم الى اكتساب التعبير الكلامي ، وكان التفوق اللغوي لدى التلاميذ مرتبطا ارتباطا موجبا عاليا بالذكاء الفطري .

أما عن تطور الالفاظ من حيث هي أصوات فالمشاهد أن أول الاصوات اللفظية ظهورا هي أصوات الحروف المتحركة مثل

(١) عبد المنعم المليجي . «اساليب التفكير» . الفصل الاول .

الهزة . وأول الحروف الساكنة ظهورا الشفهي منها مثل : م - ب - ب ، وقد تسبقها في الظهور الحروف الحلقية . وآخر الحروف ظهورا السائلة ، بل ان الكثير من الاطفال لا يستطيع نطق حرف كالراء قبل نهاية الطفولة كلها . على أن هذه الحروف لا تنشأ فجأة بل تنبعث من الاصوات الفطرية بالتدريج . ذلك ان الطفل في السنة الاولى قد يستخدم في غمار هذره كثيرا من الحروف المتحركة والساكنة التي تدخل في تركيب الالفاظ .

فالهدر الذي يبدأ حوالي الشهر السادس عبارة عن احداث مقاطع لا معنى لها على نحو آلي ، مقاطع تختلف في الصوت ، ولكن يتكرر المقطع عادة عدة مرات . ويسمع الطفل صوته بطبيعة الحال فيجد في ذلك لذة ، فيكرر الصوت . فالهدر تمرين على النطق ، تمرين للسان والشفاة على وجه الخصوص . ويقال ان جميع الاصوات اللازمة لاية لغة من اللغات ينطقها الطفل في هذه الفترة ، فتكون المادة الخام مهياة لا ينقصها غير التشكيل . لا يعني هذا أن الطفل يستطيع ان ينطق كلمة بمجرد سماعه لها فلا بد لذلك من مران طويل .

عندما يصبح النطق ممكنا ، تتبعه الرمزية ، أي خلع المعاني على اللفظ ، الامر الذي يتحقق عن طريق التعلم . وما أن يكتسب اللفظ معنى حتى يصبح كلمة . ويكتسب المعنى على النحو التالي : تستعمل الام اذ تشجع الطفل على الهدر والثرثرة كلمات مشيرة الى أشياء معينة . تقول «باب» مثلا وتشير اليه اذ تنطق باللفظ ، وبتكرار هذه العملية يربط الطفل بين اللفظ وبين مدلوله . حتى اذا رأى الباب نطق باللفظ دون أن يسمعه من أحد . هكذا يتم ميلاد المعنى ، وبذلك يستطيع الطفل تسمية الاشياء والمواقف . والاسم في بادىء الامر عام جدا . فاللبن

مثلا يطلق على موقف التغذية كله ، ثم يتخصص المعنى المبهم ويتحدد بسماع الطفل لنفس اللفظ أكثر من سياق واحد مع الإشارة الى نفس الشيء .

وعندما تبدأ مرحلة اكتساب المعاني يبدأ قاموس الطفل يتكون . ويحدث هذا النمو طفرة عند ما يفطن الطفل ان لكل شيء اسما ، فذلك اكتشاف يحدث فجأة في حياة الطفل . وأسبق المفردات ظهورا الاسماء ، ثم تليها الافعال ، وآخر المفردات ظهورا ما دل منها على صفات ثم ما يشير الى العلاقات (حروف الجر ، أفعل التفضيل الخ ...) .

ولكن للكلمات أحيانا فضلا عن المعنى دلالة انفعالية . لنفرض مثلا أن طفلا خرج يتنزه مع أمه في الشهر الرابع عشر من عمره فتقدم منه كلب ليتمسح به ، فلو صاحت الام في هلع ، حدثت له نفس الاستجابة . ولذلك قد يرتبط لفظ الكلب في ذهن الطفل لا بمعناه فحسب بل وبالخوف أيضا . ومثل هذا يقال على عدد لا حصر له من الكلمات تنطوي على قيم انفعالية يكتسبها الطفل من جراء نطق الآباء بها نطقا مشبعا بشعور معين . وأكثر هذه الكلمات ما اتصل بالاحكام الاخلاقية التي يصدرها الآباء في مختلف المواقف مثل كلمة قبيح وجميل ، وحسن وردى ، فغالبا ما ينطق بها الآباء مشبعة بانفعال واضح لا بد مخلف أثرا عميقا في نفس الطفل يرتبط في ذهنه بمعنى اللفظ وصورته .

ويحسن بعد ذلك العرض ان نضع ثبنا يبين نمو الكلام من حيث الكم والكيف (جدول ٨) .

عند الميلاد : الصرخة الاولى (فعل منعكس آلي) .

من الميلاد حتى
الشهر الرابع : اصوات بدائية هي استجابة لتعاب وحاجات جسمية
صرفة وارتباطها بالمعنى غير ملحوظ .

الشهر الرابع والخامس : اصوات متميزة تنتج عن نضج معين يطرا على
الاعصاب في المراكز العليا ، والتوافق بينها وبين
عضلات الفم والحنجرة والحلق .

الشهر السادس : بدء الحروف اللفظية .

» الثاني عشر : ستة مفردات .

» الخامس عشر : عشرة مفردات .

» الثامن عشر : من عشرين الى خمسين كلمة .

في نهاية السنة الثانية : يكتشف الطفل أن الاشياء اسماء فيزداد تقدمه
اللفوي ازديادا سريعا حتى يبلغ محصوله في نهاية
السنة الثالثة ثلاثمائة كلمة . وفي نهاية السنة
الثانية يبدأ في استعمال الضمائر ومعنى هذا القدرة
على التمييز بين الناس وبين نفسه كذات لها
كيانها الخاص .

جدول (٨) نمو الكلام من حيث الكم والكيف

النمو الاجتماعي

السلوك الاجتماعي - ان تحرينا الدقة - لا يطلق الا على التبادل الاجتماعي المنظم ، الامر الذي لا نجده لدى الاطفال قبل سن الثامنة أو السابعة ، حين يظهر اهتمام الطفل بغيره من الاقران أو الكبار ، في محيط الأسرة أو في خارجها ، وحين يصبح في مقدوره ان يشترك مع غيره في نشاط موحد ، ويتبادل مع غيره المشاعر والكلام والافعال ودية كانت هذه الامور أو عدائية . وقد عبر «بياجي» عن هذه الحقيقة بقوله : «ان الغريزة الاجتماعية لا تنشأ ... في أشكالها الواضحة البيئة قبل سن السابعة أو الثامنة» ، ومع ذلك فان بدايات السلوك الاجتماعي الحق توجد في الطفولة البكرة ، وبذوره الاولى تنبت في محيط الاسرة ذاتها . فيمكن ان نعتبر علاقة الطفل بأمه منذ الشهور الاولى من عمره علاقة اجتماعية ، فهي تنطوي على تبادل الشعور والسلوك ، على التأثير من جانب والاستجابة من الجانب الآخر .

وأول وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي لدى الطفل هي الانفعال . وقد قام واشبورن بدراسة الابتسامة والضحك لدى الاطفال في السنة الاولى من العمر فوجد أنهما يمران بأطوار محددة : من الشهر الثامن الى العشرين يستجيب الطفل لابتسامة غيره بأن يتسم هو أيضا ، من الشهر العشرين الى الاربعين تسود الاستجابات السلبية ، وربما كان ذلك لأن الطفل يكون قد صار أكثر قدرة على تمييز الغرباء من الأقرباء . ولكنه يعود الى الابتسام ثانيا بعد الشهر الاربعين . أما الضحك فيظهر في مرحلة متأخرة عن الابتسام ، وهو عند الطفل

وثيق الاتصال بالانفعالات ، ويعتبر الابتسام من حيث هو استجابة اتصالية تكيفية علامة على بدء الاستجابة الاجتماعية • ويزداد الطفل قدرة على الاستجابة الاجتماعية بظهور وظيفة الكلام •

أول علاقة اجتماعية في حياة الطفل هي علاقته بأمه ، ولكن الام بادیء الامر ليست بالنسبة اليه ذاتا مستقلة ، بل هي جزء منه • هي مصدر الغذاء والراحة والامن ، وهي كذلك - عند ما تسحب الثدي من فمه أو تبتعد عنه - مصدر الحرمان والالام والخوف • هذه الانفعالات جميعا تتركز حول ذلك الجزء من العالم الخارجي الذي يميزه الطفل فيما بعد باسم الأم •

ولما كانت الام هي المربي الأول : تنظم مواعيد الرضاعة ، تشبع رغبات الطفل مباشرة أو تؤجل اشباعها ، كانت هي التي تعطي لوجدان الطفل طابعه الخاص حتى اذا شرع يميز بين نفسه كذات مستقلة وبين العالم الخارجي كوجود منفصل عنه ، كان شخص أمه في مقدمة موضوعات العالم الخارجي لأنها أكثرها ارتباطا برغباته وانفعالاته المختلفة • وعن طريق معرفة الطفل بأمه يصل الى معرفة العالم الخارجي مثال ذلك أن أول فكرة تتكون في ذهن الطفل عن الاحجام والابعاد المكانية يستقيها الطفل من فحصه لجسم أمه وعبثه بأجزائه المختلفة • وقد بينا أن أول فكرة عن الزمن تتكون عنده نتيجة الفترات التي تحددها الام للفصل بين مواعيد الرضاعة •

عندما يصبح الطفل قادرا على التنقل وحده في المكان ، فيغادر حضن الام ، ويعتمد على نفسه في فحص الاشياء والوصول الى الاشخاص ، تكون الام قد أصبحت شخصا مستقلا عنه ، شخصا هو محط آماله ومصدر تحقيق رغباته ومركز اهتمامه • ولذلك يعمل جاهدا للحصول على

اهتمامها واتبائها بعد أن كانت صلتها به صلة الاطعام والحماية • بل يعمل على ان يحتكر اهتمامها في جشع وتسلط • وفي نفس الوقت تبدأ الأم تفرض عليه القيود التربوية من تعويد للنظافة وضبط للنفس • ويتوقف أسلوبه المقبل في التعامل الاجتماعي على موقف الام منه في هذه الفترة من حيث هي التي تقدم له - بمعاملتها - أول نموذج للنظام أو القانون ، وأول أسلوب للعقاب والثواب • وحيث ان الذي يضع القانون هو الذي يمنح الحب فان الطفل يشرع في امتصاص أوامره ونواهي •

ولكن الاب عامل جديد من عوامل العالم الخارجي ، يأتي دوره بعد دور الأم ، لأنه أقل ارتباطا منها بحاجات الرضيع الفسيولوجية المباشرة • هو بالنسبة للطفل في الشهور الاولى جزء من البيئة المرضية المتغيرة ، وليس قطعة من ذاته كما هو حال الام • ويبدأ الاب يلعب دورا حاسما في حياة الطفل الاجتماعية عندما يصبح هذا قادرا - بظهور وظيفة المشي والكلام - على تحقيق قدر من الاستقلال •

أن أي سلوك يصدر عن الطفل هو استجابة لتأثيرات العالم الخارجي في دوافعه الفطرية وانفعالاته ، وبعض هذه التأثيرات يصدر عن الام والاب • ولذلك فان سلوك الطفل لا بد أن يصطبغ بالانفعالات التي يثيرها الوالدان فيه ، فهما يستثيران فيه الحب والامن ، والبغض والخوف ، وهو يتمنى رضاهم ويخشى سطوتهم • هم اذن في هذه الفترة جزء أساسي في كيانه العقلي والانفعالي والاجتماعي على حد سواء •

جدول النمو الطبيعي

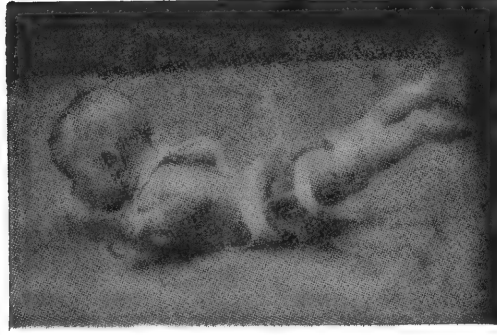
(وضع استنادا لبحوث Bayley)

الشهر الثالث	الشهر الأول	جوانب النمو
يرفع رأسه في وضع ثابت ، يرفس بقدميه .	يرفع الرأس من وقت إلى آخر . يدير الرأس لينظر	النمو الحركي الكبير والتنقل
يلعب بيديه . يقبض على مكعب .	يقبض على إصبع .	توافق الحركات الدقيقة
تتبع العين شخصاً متحركاً .	يستجيب للضوء الناصع .	النمو الإدراكي
بعض الأصوات .	صياح الجوع ، الخ .	التعلق
يتكيف للرضاعة . يتعرف على علامات الرضاعة . يستجيب لورقة توضع على الوجه . اليدان تستجيبان للمائدة .		السلوك المتكيف (الذي يستطيع تحقيق غرضه)
يمكن أن نجد الغيرة . يوجه انتباهه إلى الوجوه . يتعرف على الأشخاص المألوفين .	غضب ، خوف ، حنان .	السلوك الانفعالي الاجتماعي

Agatha Bowley, Modern Child Psychology. PP. 108,109. (*)

في شهور السنة الأولى *
(Gesell, Bühler, Shinn and

السنة	الشهر التاسع	الشهر السادس
يقف . يمشي بمساعدة . يصعد ويهبط الدرج .	يزحف . يتقلب . يمشوا لو أمكنه .	يجلس لو ساند . يتقلب على الظهر والبطن . يلطم الماء في الحمام بيديه ورجليه .
يستطيع الإمساك بالكوب كي يشرب منه . يستخدم الإبهام مع إصبع آخر في القبض . يستطيع أن يبني قنعة من حجرين .	يمسك بدقة أكثر . يستخدم يدا واحدة . يستطيع أن يمسك حجرا . يحاول أن يسقط حجرا في ثقب بلوحة ما .	يوأم بين ما يبصره وما يلمسه . يستطيع أن يقبض على حلاقة متدلية .
يستطيع أن يضع دائرة في تجويف بلوحة ما . يفضل الأشكال الثلوية على غير اللون .	يصل مباشرة إلى ملققة وعصا .	يستدير برأسه عند سماع الجرس .
يستطيع أن ينطق بكلمتين أو ثلاث . يقلد الأصوات . يخرج أصواتا مع الموسيقى . يتكيف للبيئات .	يمكنه تمييز معظم الأصوات الساكنة والمحركة .	يكره من الهذر والمناغاة . ينطق مقاطع . يستجيب للموسيقى .
يستطيع التقاط حجر بعد أن يجده تحت كوب . يستخدم عصا للحصول على شيء متدل . يكشف حجرا ملفوفا في ورقة . يصدق جرسا تقليدا لغيره .	يقلد الأفعال . يخبط المائدة . يبحث عن ملققة سقطت . يضع البزازة في فمه .	يستطيع الخبط بالملققة واستخدامها في كوب وطبق . يعبر عن الامتنان يرفع كوبا مقلوبا بحثا عن حجر .
شديد الاعتماد على الأم . يجي الزوار . يأمر للأوامر . يساعد في عملية الإسهال . مص الأصابع أمر شائع .	يستجيب لصور المرآة . يلوح يده بتحية الوداع . يلعب استغماية . يستمتع برقعة غيره .	يميز الغرباء . يبدى عداة نحوهم . يمرح إن داعبه أحد .



شكل (١٤) سلوك حركي
في الشهر الرابع ، يستطيع الطفل
رفع رأسه وصدره



شكل (١٥) توافق حركي
في الشهر السادس ، يوائم الطفل بين
ما يبصره وما يلمسه



شكل (١٦) سلوك شخصي واجتماعي
في الشهر التاسع ، يستجيب الطفل
لصور المرأة



شكل (١٧) سلوك تكيف
في الشهر العاشر ، يمسك الطفل
الاشياء بدقة اكثر

الفصل السادس

أزمة الحضنة



مقدمة

يختص هذا الفصل بتطور الحياة النفسية منذ بداية السنة الثالثة من العمر حتى نهاية الخامسة ، أي الفترة التي تقابل مرحلة الحضانة (Nursery years) في ميدان التعليم . وأود قبل الخوض في الموضوع أن أنه الى حقائق ثلاث لا غنى عنها لفهم طبيعة النمو النفسي .

الحقيقة الاولى : أن التقسيم الزمني للنمو النفسي اجراء اصطلاحي أو اعتباري صرف ، نلجأ اليه كوسيلة للفهم فحسب . أما واقع الحياة النفسية ، فلا يخضع للتقسيم الزمني ، هو وحدة متصلة تختلف عن وحدة المكان في استحالة تقسيمه الى نقط كل منها خارجي بالنسبة للنقط الاخرى ، كل مسافة مكانية تقبل القسمة الى عدد من النقط المتجاورة ، في حين أن الحياة النفسية لا تقبل التجزئة الى لحظات نفسية متجاورة أو متتابعة . فنحن اذ نجزيء النمو النفسي الى مراحل نضع لها بدايات ونهايات زمنية ، لا تصور الواقع ولكن نحاول تقريبه للأذهان ، على اعتبار أن كل مرحلة من مراحل النمو تقابل فترة زمنية من فترات العمر على وجه التقريب ، وتغلب عليها خصائص وصفات معينة تميزها عن غيرها من المراحل ، برغم ما بين المراحل من تداخل ، وبرغم استمرار بعض صفات أية مرحلة في المراحل التالية .

والحقيقة الثانية : أن الصفات التي ننسبها لمرحلة ما ، صفات عامة تنصب على المتوسط العام لأطفال سن معينة ، ولا يعني ذلك أنهم جميعا من نسط واحد ، فكل طفل عادي برغم اشتراكه مع غيره من الاطفال من نفس السن في الصفات العامة لمرحلته من النمو ، فهو حالة فريدة من حيث خلقه وشخصيته وأسلوبه في التفكير ونهجه في التعامل الاجتماعي . أي أن دراستنا للخصائص المشتركة لأطفال مرحلة معينة ، لا تعطينا — ان أردنا فهم نفسية طفل بالذات — من دراسة حياته الخاصة ، فليست كل دراسة عامة غير تمهيد لا بد منه للدراسات الفردية ، وليست كل شيء على الاطلاق . فان كانت الحياة النفسية للأفراد تتصف بالخضوع لقوانين عامة ، فهي تتصف كذلك بعبوه الفروق الفردية بين هؤلاء الأفراد .

الحقيقة الثالثة : أن حياة الطفل النفسية في أية لحظة ، حياة شاملة لا تميز فيها بين لون انفعالي وآخر اجتماعي أو ذهني ، وانما الالوان جميعا — وان غلب احدها على السياق النفسي العام — مزيج ديناميكي (متفاعل العناصر متغيرها) . ونكرر القول اننا نلجأ الى هذا التمييز التجريدي (الشكلي) بحكم قصور اللغة الانسانية التي تفرض علينا أن نضع مصطلحات لفظية جامدة ثابتة منفصلة ، للدلالة على حالات نفسية سيالة متغيرة مستزجة .

ان استقرت هذه الحقائق الثلاث في أذهاننا اذ نعرض للحياة النفسية ، وان دأبنا على النفاذ بخيالنا الى ما وراء ستار التقسيمات والتحديدات الاعتبارية ، وان اعتدنا تغذية القواعد العامة بالأمثلة الفردية والحالات الخاصة ، استطعنا أن تمثل بالأذهان صورة هي أقرب ما يكون للواقع النفسي ، وشتان البون بينه وبين الواقع الذهني (المنطقي) .

والآن ، لنبدأ بتطبيق هذه المبادئ على دراستنا لهذه المرحلة .
ولنتساءل اذن : لم جعلنا نهاية السنة الثانية من العمر بداية مرحلة
متشيزة من مراحل النمو ؟

والجواب على ذلك (أولاً) ان الطفل لا يكاد يدخل في عامه الثالث
حتى تكون قد اكملت لديه قدرات جديدة ، جسمية كالمشي والقطام ،
وعقلية كالكلام والادراك الحسي ، هذه وغيرها بمثابة امكانيات يراها
الطفل خليفة بالاستغلال ، ووسائل تكسبه قوة لم يعهدها من قبل .
فيعت ذلك فيه نشاطاً حركياً وعقلياً : يتطلع الى استغلال قواه الجسمية
الجديدة ، والى الكشف والبحث في محيطه ، والى الاستقلال عن أمه
في الحركة ، والى التساؤل والثرثرة ، ويسبب ذلك تطورات انفعالية
شاملة .

(ثانياً) أنها السنة التي يبدأ فيها أول صراع نفسي في حياة الطفل
ويتقل فيها النمو الانفعالي من البساطة الى التعقيد والتناقض حتى ليحس
لنا أن نسمى هذه الفترة «أزمة الحضانة» كما سنسمي المراهقة فيما
بعد «أزمة المراهقة» . وقد عبرت «أجاثا باولي»^١ عن صعوبة هذه
المرحلة بقولها :

«ان هذه الفترة تروقنا دراستها ، ولكنها ليست بالنسبة الى الطفل
بفترة هينة أو هنية . فهو يكتسب فيها كثيراً من الامور ، ولكنه يذرف
من أجل ذلك كثيراً من الدموع» .

(1) Agatha H. Bowley, *Modern Child Psychology*, p. 64.

النمو الحركي

من أبن نواحي النمو ، ازدياد قدرة الطفل على التحكم في أطرافه وضبط عضلاته ازديادا تدريجيا • بينما الطفل في خلال السنة الثانية من عمره لا يمشي الا ديبيا ، ولا تكاد قدماه تحملانه في رسوخ ، اذا به في نهايتها يزداد في مشيته رسوخا ، حتى ليستطيع في مطلع السنة الثالثة أن يمشي ويجري في ثقة ويسر • ومن ذلك الحين يحاول جاهدا ان يستغل هذه القدرة الناشئة في تأدية حركات رياضية مستحدثة : فيتسلق ، ويقفز ، ويحجل ، ويحاول التمرن على حركات التوازن • ويقضي الطفل جل وقته في التمرن على اجادة هذه الحركات ، وان لم تزوده بالأدوات اللازمة فعلى أثاث المنزل العفء • ولذلك لم يكن مناص - كي نعينه على اكتساب هذه المهارات - من توفير الأدوات المختلفة ، وأنسبها الاجهزة ذات العجل ، كالدراجة ذات الثلاث عجلات، والاطواق ، وعربة اليد ذات العجلة الواحدة اذ أن قيادتها تتطلب مرانا على التوافق الحركي وحفظ التوازن • وان نشاطا هذا شأنه لا تقتصر قيمته على ما يوفره من لذة وسعادة ، فهو خير عون لاستمرار النمو الجسمي والتقدم الادراكي ، فضلا عما يشيعه في نفس الطفل من الثقة التي تعتبر شرطا ضروريا للصحة النفسية وسلامة النمو الانفعالي •

وطبيعي أن ينع الطفل من مزاوله هذا النشاط عوائق كضعف جسماني عام ، أو حياء زائد يقضي على روح الاقدام • والطفل العصابي (المريض نفسيا Neurotic) يهاب التجريب عادة ، ويعرض عن المساهمة في الالعب العنيفة ، ومن أفيد الامور لنمو الطفل في هذه المرحلة تأدية الحركات الموسيقية الخفيفة ، فالنشاط التوقيعي (Rhythmic) بوجه عام

قنين بزيادة قدرة الطفل على التحكم في نشاطه العضلي ، فضلا عن اكسابه رشاقة وخفة في الحركة . وان الطفل في الرابعة من عمره ليجد متعة كبرى في أي نشاط يجمع بين تأدية الالحان الموسيقية والحركات التوقيعية .

أما الحركات الدقيقة فتتطلب سيطرة على العضلات التفصيلية ، الامر الذي يتحقق فيما بعد . فالطفل قبل سن المدرسة ، يحتاج لسبورة وطباشير وصحائف ورق كبيرة الحجم وفرش تلوين ضخمة ، كما أنه يحتاج للحركة على نطاق واسع حتى ينضج لديه التوافق بين وظيفة الابصار وحركات الاصابع ، وحتى يصبح بمقدوره أن يتحكم في العضلات التفصيلية فضلا عن الكبيرة . والى ذلك الحين لا ينبغي أن تفرض على الطفل تعلم الكتابة ، ويصح البدء في تعليمه اياها بعد ان يبلغ سن الخامسة على أن نزوده بالمطبوعات ذات الحروف الكبيرة ، وصحاف الورق المتسعة .

يميل الطفل في هذه الفترة الى كل صنوف النشاط اليدوي : كلضم الخرز ، والنسيج على نطاق واسع غير دقيق ، وتركيب العرائس ، والعبث بمختلف المواد من طين الى صلصال الى ورق . ويتعلم في هذه السن (في البيت أو في مدرسة الحضانة) أن يعلق سترته بنفسه على المشجب ، ويلبس حذاءه ، ويفسل كوبه الخاص ، ويقطع الورق ، ويصنع أشكالاً مختلفة من الطين والصلصال ، ويقلد رسم دائرة ، ويحاول رسم رجل رسماً تخطيطياً ساذجاً . والملاحظ ان الطفل في تعلمه هذه الاعمال المختلفة يسهل عليه في بادئ الامر الاتجاه العكسي : فهو يخلع سترته ويلقى بها الى الارض قبل ان يتعلم لبسها ، وينتزعها من المشجب قبل أن يحاول تعليقها عليه ، ويحل رباط حذائه قبل أن يتعلم ربطه ، ويفرط

حبات عقد الخرز قبل أن يتعلم نظمها ، ويهدم الأشياء أو يحطمها قبل أن يستطيع بناءها أو تركيبها •

يسيل الطفل الى مزاولة تلك الاعمال البسيطة بنفسه ، وشد ما يضيق ذرعا بتدخل الكبار لمساعدته ، أو لتحويله عنها الى أمور أخرى كتناول الطعام أو الذهاب الى الفراش أو محادثة الضيوف • وقد أسلفنا أن الطفل يجد فيها لذة كبرى لأنها تمرين عضلي ، واستخدام الحواس لا يقل متعة - خاصة لدى الاطفال - عن استخدام العضلات ، وذلك ما سنفصل القول فيه عند الكلام عن النمو العقلي •

وفينا يلي جدول يشتمل على مستويات المهارة اليدوية (مهارات اليدين والذراعين) بالنسبة للأعمار المختلفة • ونستطيع استخدام هذه المستويات في معرفة مقدار تقدم أو تخلف طفل معين بالنسبة لغيره من الاطفال في نفس العمر ، أي في معرفة «عمره الحركي» اذا صح هذا التعبير^١ •

١ - هذا الجدول مأخوذ عن Hurlock (1942) ص - ١٣٧ . وقد نقلته بدورها عن المرجع الآتي :
Wellman, B. Motor achievement of preschool children. Childhood Educ., 1937, 13, 311 - 316.

جدول (١٠) مستويات المهارة اليدوية

نوع النشاط	العمر الحركي (بالاشهر)
قذف كرة (قطرها ٩ بوصة)	
مسافة ٤ الى ٥ قدم	٣٠
مسافة ٨ الى ٩ قدم	٤٤
مسافة ١٢ الى ١٣ قدم	٥٧
قذف كرة (قطرها ١٦ بوصة)	
مسافة ٤ الى ٥ قدم	٣٠
مسافة ٨ الى ٩ قدم	٥٣
مسافة ١٢ الى ١٣ قدم	٧٢ اكثر من
لقف كرة (قطرها ٩ بوصة)	
الذراعان مفرودان ، ينجح في محاولتين او ثلاثة	٣٧
الكوعان في الجنب ، فشل او نجاح في محاولة واحدة	٥٥
لقف كرة (قطرها ١٦ بوصة)	
الذراعان مفرودان ، ينجح في محاولتين او ثلاثة	٣٤
الكوعان في الجنب ، فشل او نجاح في محاولة واحدة	٥١

النمو العقلي

يكتسب الطفل معلوماته عن العالم الخارجي عن طريق حواسه ، وكثيرا ما يستخدم الحواس في ذاتها دون غرض آخر . وأكثر الحواس قيمة في كسب المعرفة عند الانسان ، الابصار والسمع وما نسميه عادة اللمس (وهو أساسا حس عضلي) وعلى ذلك يجب ان تتفادى قدر الطاقة التضيق على الطفل فيما يتعلق برغبته الدائمة لتأمل الاشياء ، وتناولها بيده ، وعبثه فيها بأصابعه ، وتقطيعها أو كسرها . ذلك ان

اللذة التي يستمدّها الطفل من حواسه تفوق بكثير اللذة التي يجدها الكبار في استخدام تلك الحواس . فالطفل الصغير أكثر ولعا من الرجل ومن الطفل الكبير بشم الأشياء وتذوقها ، ويمكنه عادة - كما أثبتت السيدة فوتسوري - أن يكتسب عن طريق اللمس ادراكا حسيا للأشكال والمركبات لا يتيّسر له اكتسابه عن طريق الابصار . فاللمس اذن لدى الطفل ليس أقل من الابصار أهمية في عملية الادراك الحسي ، أي معرفة العالم الخارجي ^١ .

الادراك البصري :

تزداد بالتدرّج دقة ادراك الحجم والشكل واللون والمساحة ، ويزداد تبعا لذلك ولع الطفل بمزاولة مهاراته الاداركية (الحسية) الجديدة : مزج الألوان ، وتكوين مختلف الاشكال ، وتركيب مختلف الاحجام ، مستعينا في ذلك بأجهزة بسيطة كالمنشار والمطرقة . ولا يستطيع الطفل قبل سن الخامسة تسمية الالوان تسمية صحيحة ، ولكن بمقدوره قبل هذه السن أن يمزج بين الألوان ويميز بينها .

ادراك الزمن :

تكون فكرة الزمن في هذه الفترة فكرة ضعيفة ، فليست خبرة الطفل في هذه السن الباكّة من الثراء بحيث تمكنه من أن يقدر الزمن تقديرا صحيحا . فأكثر حياته في الحاضر : رغبات تسعى الى الاشباع العاجل ، أمور في العالم الخارجي تستحوذ على اهتمامه وتدعوه الى فحصها والعبث بها ، اهتمامات خارجية متشعبة . أما الماضي والمستقبل فاهتمامه

(1) Board of Education, Report on infant and nursery schools.

بهما عابر ضئيل • فإذا قلت للطفل «سأعود اليك حالا» وتركته وحده
شعر بالزمن القصير الذي غبت فيه عنه كما لو كان ساعات طوالا ،
وإذا ألح عليك أن تصحبه معك الى حديقة الحيوان وطمأننته بقولك
«سنذهب يوما ما» ، فلن يجد في هذا الوعد رضى أو طمأنينة ، وكان
قولك هذا عنده أقرب الى الرفض منه الى الموافقة على رغبته ، وقولك
له «سأحضر لك ما تريد غدا» لن يخلف في نفسه غير الاستياء
والشعور بالخيبة ، وإن كان جائعا ملجأ في طلب الطعام ، وأردت تهدئة
روعه بقولك «سيحضر الطعام بعد دقائق» فلن يجدي ذلك شيئا إذ
سوف تراه كأن لم يفهم المقصود من عبارة «بعد دقائق» ذلك أن ما
يفهمه فهما جيدا ، هو الرغبة المستعرة في نفسه وكونها أشبعت أو لم
تشبع بمجرد الشعور بها أو بعد ذلك بوقت محدود •

ليس معنى ذلك أن الطفل في هذه السن عاجز عن أي ادراك
زمني ، ولكنه يعنى أن ادراكه لا يتعدى مدى زمينا محدودا ،
ويتزايد تمثله لفكرة الزمن بتزايد خبراته ونموه العقلي • ومن الخطأ
أن نفرق الطفل بعود بعيدة التحقيق مثل حضور حفلة بعد أشهر ،
أو زيارة شخص عزيز عليه بعد أسابيع ، ففي ذلك ايلام للطفل كايلام
الرفض • ويحسن أن تؤجل اعلان الخبر الى ما قبل موعد تحققه بأيام
قلائل •

التخيل والتفكير :

قد يتبادر الى بعض الازهان ، أن الحياة النفسية في الطفولة لا
تتعدى النشاط الحركي الحسي ، والواقع ان الطفل منذ البدء لا يتحرك
ويدرك فحسب بل يشعر أيضا باللذة والألم أثناء أفعاله أو في أعقابها،

ويشعر بما يعترض سبيله من مشكلات ، ويحاول حل هذه المشكلات على قدر ما له من ذكاء ومن قدرة على التفكير في المستوى الحسي .
والى أن يكتسب الطفل من اللغة ما يكفل له القدرة على التفكير في المستوى المجرد المعنوي (Conceptual) ، تكون عملياته النفسية منحصرة أساسا في الانفعالات والأخيلة ، ويبقى تفكيره حتى سن الخامسة أو السادسة اقرب الى التخيل منه الى التفكير المنطقي .

فالتخيل يشغل حيزا كبيرا في النشاط العقلي للأطفال ، وتكون الصور الذهنية التي تتابع في عملية التخيل على درجة كبيرة من الوضوح ان هي قورنت بالصور الذهنية في حياة الراشدين . وهذا ما يجعل التمييز بين الوهم والواقع أمرا صعبا على طفل في الثالثة أو الرابعة : فقد يقص مشاهد أحلامه كما لو كانت حوادث وقعت له بالفعل ، وقد يستغرق في أحلام اليقظة ، ذلك العالم الرحب الفسيح الذي تتحقق فيه كل رغبات الطفل حيث يعز تحقيقها في عالم الواقع ، ويعود إلينا من هذه العوالم النائية ليحكى كيف قتل ذئبا مفترسا ، وكيف حمل بندقيته ومضى يقضي بها على اللصوص الذين هاجموه ، وغير ذلك من مغامرات هي تعبير خيالي عن رغبات ودوافع كامنة في نفسه . وهذا يبين لنا أن جزءا كبيرا من أكاذيب الطفل في هذه الفترة ليست أكاذيب بالمعنى المفهوم ، أي ليست تشويها مقصودا للحقيقة الواقعية بل هي تخيلات وأحلام يقظة Phantasies يراها الطفل في كثير من الأحيان حقائق واقعة . ويبين لنا فضلا عن ذلك لماذا كان اللعب الإيهامي Make believe play غالبا على نشاط الطفل ، ذلك النشاط الذي يصبح تعبيرا عن طاقة حيوية جسمية وعقلية في آن واحد .

وتم ظاهرة عقلية يندر وجودها الا في حياة الاطفال الصغار ، تلك هي ظاهرة الصور المثلية Eidetic images • اذ بوسع الطفل أحيانا أن يتمثل صورا هي من الوضوح بحيث لا تختلف عن صورة المدرك الحسي ، فيؤكد مثلا أنه يرى رجلا ما في حين أنه يتخيل فحسب ، وهذه الصور المثلية تقابل هلوسات الحمى وبعض حالات الجنون عند الكبار •

هذا الى أن التخيلات وأحلام اليقظة في حياة الطفل مشحونة بالانفعال ، ولذلك توصف بأنها Affective phantasies ، أي أنها وان كانت تخدم التفكير في حل المشكلات ، الا أنها أكثر خدمة للدوافع والرغبات التي تتجه أساسا الى اللذة • وهذا هو السر في أن التخيل - في هذه الفترة - تخيل جامح ، غير مقيد بقيود الواقع ، غير خاضع لقوانين المنطق • والمعروف ان التخيل ليس تصورا للواقع كما هو ، فذلك شأن الإدراك الحسي Perception ولكنه تصور لما يمكنه ان يكون أو لما سوف يكون ، تصور يستمد عناصره من المدركات Percepts السالفة • أي أن الانسان في عملية التخيل يستعين بالذاكرة ، فهي تزوده بالصور الذهنية لاشياء واقعية ، ولكنه يركب منها مركبات لا وجود لها في الواقع • مثال ذلك : القصة التي يؤلفها الأديب ، أو اللوحة التي يرسمها الفنان المبدع ، أو اللحن الذي يضعه الموسيقي ، أو الجهاز الذي يتكره المخترع ، ليس الخيال في أي من هذه الامور ناقلا للواقع ، ولكنه يستغل عناصر الواقع في ابداع شيء لا يوجد على هذا النحو •

(١) راجع فصل « التفكير بين الانسان والحيوان » من كتاب « اساليب التفكير » تأليف عبد المنعم المليجي •

كذلك حال الطفل : يتخيل نفسه مستطيا جوادا ، أو راكبا طائرة يقودها في مهارة ، ويجوس بها الاماكن التي يتوق الى زيارتها وقد حمل معه كل لذيذ من الطعام ، وكل ممتع من أدوات اللعب • فهو يخلق لنفسه عالما وهميا تتحقق فيه جميع رغباته التي لا سبيل الى تحقيقها في عالم الواقع ، ولكن عناصر ذلك العالم الوهمي (الطائرة ، الجواد،الاماكن، الطعام ، اللعب) مستمدة من مدركاته الحسية •



شكل (١٨)

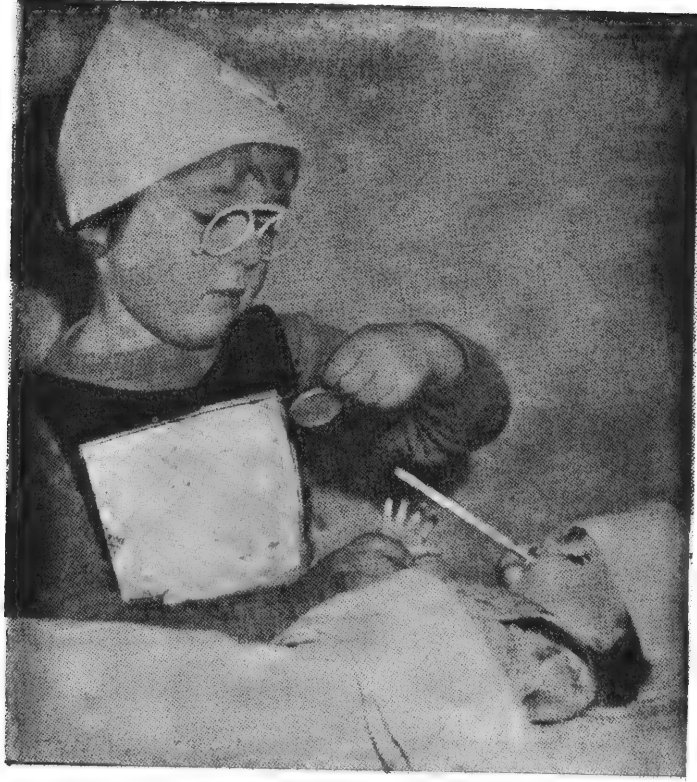
العالم الوهمي للطفل ، تتحقق فيه جميع رغباته التي لا سبيل الى تحقيقها في عالم الواقع •

التخيل اذن يستند الى التذكر • ولكن بين العمليتين فرق جوهري :
فالتذكر استعادة صور أمور وقعت في زمان معين ومكان محدود ، أي
أن التذكر مقيد بقيود الواقع • أما التخيل فهو وان استمد مادته من بين
عناصر الواقع الا أنه متحرر من قيود ذلك الواقع ، وقد يختص على
العكس من التذكر بالمستقبل ، اذ هو تصور لما قد يحدث أو تنبؤ بما
سوف يحدث • من أمثلة ذلك ما تنطوي عليه آمالنا من تخيل لمواقف
مستقبلية ، وما يتضمنه استعدادنا لمجابهة أحداث المستقبل من تخيل
اتلك الأحداث ، وما تزر به مخاوفنا من أمور قد تحل بنا ، ورغبتنا في
أشياء بعيدة المنال من تخیلات كلها تصور للممكن أو المستقبل دون
تقيد بماض أو حاضر أو مكان معين • وكذلك حالنا نحن الكبار في عملية
التفكير ، أي في محاولة حل مشكلة ما : نستعرض بخیالنا مختلف
الاحتمالات ، واذ نتقل من خطوة الى أخرى في الاستنتاج تمثل
بأذهاننا الخطوة التالية ، وفي كل خطوة من الخطوات تخيل الهدف
النهائي •

وهكذا تبين الصلة الوثيقة بين التذكر والتخيل والتفكير • فكل
عملية تفكير من حيث هي بحث عن حل غير موجود في الواقع حاليا ،
تحتاج الى قدرة على النظر الى المستقبل (أي الى التخيل) ، وهذه
القدرة تكون أكثر وضوحا ودقة كلما كانت ذاكرة المرء أكثر غنى
وتنوعا • هذه القدرة على النظر الى المستقبل ضعيفة لدى الطفل الصغير،
فهو لا يعمل في الغالب الا بوحى الموقف الحاضر ، وليست ذاكرته
(خبرته) من الثراء بحيث تغذي قدرته على تخيل المستقبل ، وعلى
الاستفادة من خبراته الماضية في التكيف للواقع الراهن والتهيؤ للمواقف
المستقبلية • وذلك هو السر في أن تفكير الطفل يكون في هذه الفترة

تفكيراً محدوداً ، ان هو قورن بتفكيرنا نحن الراشدين • ان خياله جامع لا ينعكس على المستقبل لشدة ارتباطه بالرغبات والدوافع الراهنة ، لا يتقيد بغير مبدأ واحد هو السعي الى اللذة وتجنب الالم ، في حين أننا نتحكم في خيالنا - ان أردنا - فنستغله في التكيف للواقع الراهن والتهيؤ لمواقف المستقبل ، أي نسخره في خدمة التفكير (في إيجاد الحلول لمشاكلنا العملية ، في العلم ، في التهكن بأحداث المستقبل واعداد العدة لها) ونحن في ذلك نستعين بذاكرتنا التي تمتاز عن ذاكرة الطفل بثروتها من خبرات الماضي • أي أننا أكثر من الطفل قدرة على التكيف لأننا أكثر منه قدرة على التفكير ، ونحن أكثر منه قدرة على التفكير لأننا أكثر منه تملكاً لماضيها وتمثلاً لمستقبلنا ، ونحن نفوقه كذلك في القدرة على التوفيق بين قيود الواقع وبين رغباتنا •

على أننا في الفنون المختلفة ، نحرر الخيال - الى حين - من قيود الواقع ، ولكن لا يمكن لخيالنا مع ذلك ان يصل الى درجة التحرر التي يمتاز بها خيال الطفل ، فضلاً عن أننا - باستثناء الحالات الشاذة - لا نفقد الصلة بالواقع عندما نتخيل ، ويسهل علينا أن نميز بين أحلام اليقظة وبين الواقع • أما الطفل فمن العسير عليه في سن الرابعة مثلاً ، أن يميز بين الخيال والواقع ، وكثيراً ما يكون بيننا بجسمه في حين أنه بخياله في عالم آخر من خلقه هو • وقد يستغرق في أحلامه هذه جزءاً كبيراً من حياته • ويكسبها قدراً من الواقعية باستغلاله الادوات التي تقع في يده : فهذه البوصة حصان رائع ، وهذا الخيط لجام متين ، والكراسي المصفوفة عربات قطار ينقله من بلدة الى أخرى ، وهو سائق وأخوه التالي عامل التذاكر ، وأخوته الآخرون ركاب القطار ، وقد تقوم فيما بينهم منازعات بسبب منصب من هذه المناصب الوهمية لا تقل في حدتها عن المنازعات على منصب حقيقي •



شكل (١٩)

كثيرا ما يكون الطفل بيننا بجسمه في حين
انه بخياله في عالم آخر من خلقه .

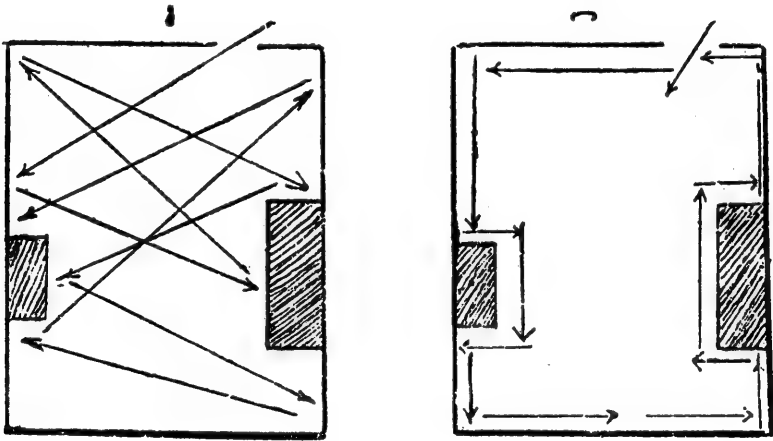
هذا التخيل الحر وان كان قليل الجدوى للتفكير المنطقي ، الا أنه أمر حيوي لحياة الطفل في هذه الفترة • هو بشابة صمام الأمن لصحته النفسية • ففي أحلام اليقظة ارضاء وهمي لحاجات نفسية لم تحظ بالارضاء في عالم الواقع ، وتحقيق لرغبات متطرفة لا يمكن تحقيقها في هذا العالم ، وتعبير عن رغبات عدوانية مكبوتة ، وتلطيف لمشاعر النقص والاثم ، وتخفيف من حدة المخاوف التي تزخر بها حياة الاطفال

في هذه الفترة • وعلى الجملة كان في أحلام اليقظة تحرر مؤقت من قيود الواقع الخارجي ومن متاعب الواقع النفسي في آن واحد ، ومن ثمة تخفيف من حدة التوتر النفسي • وهذا يبين لنا أهمية أحلام اليقظة كوسيلة لتشخيص الاضطرابات النفسية عند الاطفال وللتخفيف من حدتها في آن واحد •

والآن ، نعود الى التفكير فنقول انه يكاد يكون عمليا صرفا ، أي وسيلة لخدمة أغراض الطفل وتحقيق رغباته ، ويكون في المستوى الحسي ، أي يعتمد على الصور الحسية أكثر من اعتماده على المعاني المجردة • وبتقدم نمو الطفل انفعاليا واجتماعيا لا يقتصر في تفكيره على الاهتمام بمشاكله الخاصة ، وانما يزيد اهتمامه بالعالم الخارجي • وهنا يمكن للنمو العقلي أن تزداد سرعته ، حتى اذا بلغ الطفل سن الخامسة ظهرت عليه بوادر التفكير المنطقي والاستدلال المجرد ، ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا • ولكن الطفل يتعلم في هذه السن عن طريق العمل ، فمنطق العمل عنده غالب على منطق الفكر • تروقه الحيل الميكانيكية ، والألغاز اليدوية ، ويجد لذة كبرى في فحص الأشياء حلا وتركيبا ، وتعلمه عن هذا الطريق أجدى من تعلمه عن طريق التلقين والشرح اذ أن القدرة على التعلم النظري تتطلب قدرا من التفكير المجرد لا يتيسر للطفل في هذه المرحلة من النمو •

يصاحب نمو هذا الاهتمام بالعالم الخارجي عن طريق العمل ، نمو الاهتمام به عن طريق الاستفسار ، اذ ينهال علينا الطفل بالأسئلة عن شتى نواحي الحياة ويدعم هذا الاهتمام نموه اللغوي الذي يدل بالإضافة الى الامور السالفة على يقظة عقلية تهيب في نهاية هذه المرحلة الى الانخراط في سلك التعليم (في المدارس الابتدائية) ولكن من الخطأ

المعلمي المجلد ١٢٩ ذى قعدة في « راي » ابدية (٢٠) شكلي
(ب) المسم والخرية في الطفل استجبت جيت جيت (١) المسم
استجبت جيت جيت



• الثاني : الشكل الشكلى في مبنى هو مبنى
وسلوك الرائد رسم يخططا بين خط بين
تكون نسبة فضاء للاحاطة سلوك . وبعد ملاحاطة سلوك المبنى
وضعت فعلا قطعة الحلوى ربما عن طريق المبنى عن طريق المبنى فلا
أطول فترة ممكنة سلوك المبنى في بحث عن القطعة الزمنية ، اذا لم
يحدث ، ولا يغير هذه القطعة في الحقيقة حتى لا يتغير
جاء في مكان ما بالاحاطة قطعة من الحلوى على ان يتغير عن
جاء في مكان ما بالاحاطة قطعة من الحلوى على ان يتغير عن

نحوه ولكنه لا يجد قطعة الحلوى ، ثم يجذبه شيء آخر في نهاية الحجرة فيندفع نحوه ليفتش تحته وهكذا يجري سلوكه دون خطة ذهنية مرسومة، وانما هي تنقلات وحركات تصدر عن أهواء متتابعة لا عن منهج موجه . يجري الطفل الى صندوق في آخر الحجرة فيفحصه ، واذ هو يفحصه يقع نظره على صندوق آخر فيترك ما بيده ويجري اليه ، وبينما هو في الطريق اليه يجذب انتباهه صندوق على المنضدة فيتحول عن الآخر ويجري الى هذا الصندوق الأخير . وهكذا تبدو تصرفاته في التجربة كما لو كانت استجابات منفصلة لمثيرات خارجية تبدو لنظره على التابع . بالحجرة سبعة صناديق مغلقة متجاورة ، يأتي الطفل الى أحدها فيعالجه حتى يفتحه ولا يواصل الفعل نفسه مع الصناديق الأخرى ، فلا يكاد ينجح في فتح أحد الصناديق حتى تبدر منه التفاتة الى شيء آخر فيندفع وربما عاد الى نفس الصندوق يعالجه مرة أخرى . وهكذا رأينا الطفل يفتح صناديق أكثر من مرة بينما هو لم يلمس الصناديق الأخرى على الإطلاق . وهذا على عكس سلوك البالغ بهذا الصدد اذ فتح جميع الصناديق على التوالي . وبعد ست دقائق يعلن الطفل عن يأسه فيقول : «لم أجد الحلوى» «لست أدري أين هي» .

أما الرسم ب فبين لنا أن سلوك البالغ في التجربة يتسم بنظام موضوع واتجاه نحو هدف بالذات . فهو يبدأ بالبحث في أقرب مكان من الباب الذي دخل منه (في حين أن الطفل يدخل من الباب منطلقا الى مكان بعيد عنه) ، ثم يتركه الى مكان آخر ، ويمضي هكذا باحشا مفتشا في قطاع بعد آخر بانتظام يكشف عن وجود خطة موحدة . هذا التوحيد في النشاط بدلا من البعثرة ناتج عن وجود قدرة على التحكم في الاستجابات البدائية لكل ما يجذب الانتباه ، وعلى ضبط الاهواء ،

ونائج عن تدخل الفهم النظري في عملية التفكير . وبدأت الخطة أيضا في فحصه للأشياء الموجودة بالحجرة ، فقد مر على الصناديق واحدا اثر الآخر يفتحه ويفتش فيه . وكانت على المنضدة بضعة أجراس متباعدة، عندما لحظ الاول والثاني لحظ الباقي وجمعها جميعا في ناحية واحدة (الامر الذي يدل على وجود القدرة على النظرة الشاملة للشيء في مجموعه، وعلى تقسيم الاشياء الى مجاميع نتيجة ادراك التشابه بين أفراد كل مجموعة وتمييز المجموعات المختلفة ، وذلك ما يسمى عملية التجميع والعزل (Segregation)

طلب من الشخص الراشد أن يذكر ما يمر بذهنه من خواطر أثناء البحث فقال : «اني أفكر الآن .. أحاول التأمل أثناء البحث ... أفكر هل نسيت شيئا ... لا لم أنس شيئا ... ولكن ربما لم أبحث جيدا . أعتقد ان الافضل أن أبحث...» .

من هذه الخواطر يتبين ان الراشد يستعين في العمل بالتفكير النظري ويهتدي به ، في حين أن الطفل الصغير خاصة ان كان غبيا لا يهتدي بغير العمل ذاته ، بالفشل والنجاح . ويتبين أيضا أن الراشد يراجع الخطوات الماضية ، ويرتد الى المحاولات السابقة لاعادة النظر فيها ، وهذه القدرة على الارتداد الفكري هي السر في مرونة سلوك الكبار وعدم جمودهم عند استجابات آلية لا تتغير . ولذلك عندما أستنفد بالبحث كل أجزاء الحجرة وأدواتها ولم يعد ثمة عناصر للبحث ، أصبح في مواجهة مشكلة جديدة أثارت تفكيرا جديدا فبدأ يفرض فروضا (نسيان شيء ، أو اهمال في البحث الخ ...) ويحاول التحقق من صحة هذه الفروض . في حين أن جميع الاطفال عندما وجدوا في نفس الموقف عجزوا عن تعديل سلوكهم . فارق أساسي

اذن بين السلوك العملي للطفل والسلوك العملي للراشد ، أن الطفل اذا ما اختار سلوكا معيناً عجز عن التراجع لتغييره ، وهذه الخاصية من صفات الذهن الذي لم ينضج ، ومن هنا كان عجزه عن الاستدلال الذي هو انتقال من قديم معلوم الى جديد مجهول انتقالا يتطلب لا تراكم العناصر بعضها على بعض ، أو مجرد اضافة خطوات ، بل يتطلب ان يربط الذهن في حركة متصلة بين الخطوات جميعا في كل واحد ، ويتطلب عودة الفكر على نفسه ليستتير بالخطوات السالفة في الخطوات التالية ، ويتطلب ان يمثل الفكر باستمرار الهدف المطلوب كما هو الحال في حل مسألة هندسية اذ يكون المطلوب في الذهن دائما ، ولا يكون الاستدلال انتقالا جامدا من خطوة الى أخرى بل تقدما وتراجعا وربطاً بين الخطوات جميعا في حركة ذهنية متصلة . هذا اللون من التفكير الاستدلالي يستحيل وجوده اذن على هذا النحو التجريدي في حياة الاطفال في فترة النمو التي ندرسها في هذا الفصل .

الدكاء :

يتفاوت اطفال سن معينة فيما بينهم من حيث ذكاؤهم الفطري . واذا كان الطفل متفوقا على أقرانه في مستواه العقلي ، كان أسبق منهم في النمو اللغوي ، وأسرع منهم استفادة من أخطائه ، وأشد يقظة وانتباها لما يحيط به ، وكان أكثر منهم استخداما للفهم في حل المشاكل ، وأكثر مرونة في سلوكه العملي .

ويتأثر نمو الطفل العقلي بعوامل ثلاثة : فضعف الصحة أو أي عيب جسماني قد يؤثر تأثيرا سيئا على النمو العقلي . والبيئة المحدودة التي لا تتوفر فيها عوامل الحفز والتشجيع - كالمؤسسات والملاجئ - قد

يؤخر النمو العقلي • وكذلك «التعطيل الانفعالي»^١ فعندما يعاني الطفل من توتر نفسي حاد أو صراع عنيف ، فسوف يؤدي ذلك الى تعطيل في النشاط الجسدي أو العقلي فلا يقدم الطفل كل ما لديه من قدرة ومن ثمة يبدو ذكاؤه في المواقف العملية أقل بدرجة كبيرة مما هو في الواقع • لأن التوتر النفسي يعطل ظهور جزء كبير من الامكانيات العقلية •

لا بد اذن أن نغير هذه العوامل اهتماما زائدا قبل ان نصدر حكما فاصلا على ذكاء الطفل العام • ونضيف الى هذا أن الثقة في اختبارات الذكاء بعد سن السابعة أكثر منها قبل هذه السن ، ومرد ذلك الى أن تأثير العوامل الانفعالية في اتاج الطفل العقلي أقوى ابا ن سني الطفولة الأولى منها ابا ن الطفولة المتأخرة ، التي تمتاز بطابع الهدوء وبكمون الدوافع الفطرية •

النمو اللغوي

رأينا في الفصل السابق أن بدايات الكلام تنبثق في السنة الاولى وأن الكلمات تتزايد حتى تصبح في السنة الثالثة حوالي الثلاثمائة كلمة • وفيما يلي جدول يبين هذا التزايد ، وقد استمدته «سميث» من اختبارات مقننة تقينا دقيقا^١ •

(١) التعطيل الانفعالي (ويسميه بعض اساتذة علم النفس المصريين «الكف الانفعالي») •

(1) Smith, E., (1926). The development of the sentence and extent of vocabulary in young children. Univ. la. Stud, Child Welf., 3, No. 5.

العمر شهر سنة	عدد المفردات	عدد الحالات المدرسة
١	٣	٥٢ طفلا
١ ٦	٢٢	١٤
٢	٢٧٢	٢٥
٢ ٦	٤٤٦	١٤
٣	٨٩٦	٢٠
٣ ٦	١٢٢٢	٢٦
٤	١٥٤٠	٢٦
٤ ٦	١٨٧٠	٣٢
٥	٢٠٧٢	٢٠
٥ ٦	٢٢٨٩	٢٧
٦	٢٥٦٢	٩

جدول (١١) تزايد المفردات بتقدم العمر

يحاول الطفل في بادئ الامر أن يتفاهم بواسطة «جمل من كلمة واحدة» أي أن الكلمة التي يحدثنا بها الطفل إنما هي في ذهنه جملة مفيدة . عندما ينادى مثلا «ماء» قد يعني «أريد أن أشرب ماء» ، وعندما ينادى «ماما» ، قد يعني «ماما تعالي حالا» ، وعندما يقول «لا» ، قد يريد «ابعد عني هذا الشيء» ، لست أحبه» وهكذا...

فالكلّام في هذه السن ذو طابع اقتصادي : تركيز للجمل في كلمات مع الاستعانة بالأيماة والتعبير الوجهي ، ومع ذلك فهو ذو تأثير فعال

وقد يقنع به الطفل شهورا عدة اذ يكفي أغراضه • ولكن حوالي سن الثانية والنصف ، يظهر ضرب من الجمل أكثر تعقيدا برغم ما بين الاطفال من فروق شاسعة في درجة التعقيد •

وفيما يلي ثبت يبين تزايد الجمل تزايدا تدريجيا من حيث الحجم والتعقيد من السنة الثانية حتى الخامسة ، وقد استقاه سميث من دراسة ١٢٤ طفلا •

العمر شهر سنة	عدد الحالات المدروسة	متوسط عدد الكلمات في الجملة الواحدة
٢	١١	١٫٧
٦ ٢	١٨	٢٫٤
٣	١٧	٣٫٣
٦ ٣	٢٣	٤
٤	١٧	٤٫٣
٦ ٤	٢٢	٤٫٧
٥	١٦	٤٫٦

جدول (١٢) تزايد الجمل بتقدم العمر

والمشاهد عامة أن أكثر أنواع الكلمة شيوعا بين الاطفال في هذه المرحلة بعد النداءات الاسماء والافعال • فالطفل في بادىء الامر يشير الى نفسه باسمه لا بالضمير ، فيقول مثلا «سمير يجب ماما» أو «نادية عاوزة شكولاتة» • وفي نهاية السنة الثانية أو بداية الثالثة تظهر الضمائر الشخصية (أنا ، أنت ، هو ، هي ، الخ •••) أي في نفس الوقت الذي

يدرك فيه الطفل لأول مرة أنه ذات مستقلة عن غيره ، فبعد أن كان يقول «سمير يحب ماما» يقول «أنا أحب ماما» ثم يستخدم في الواحدة أكثر من ضمير واحد ، فيقول «أنا أحبك» . وبعد ذلك بقليل تبدأ ظروف المكان والزمان تظهر في لغة الطفل بوفرة ثم الصفات ، وأخيرا حروف العطف والعناصر الدالة على العلاقات . من ذلك ان اللغة تنمو من البساطة الى التعقيد ، ومن التعبير المبهم الغفل الى التعبير الدقيق المحدد .

وقد لوحظ ان الاطفال الذين حرمتهم الظروف من الحياة في كنف الأسر فنشأوا في مؤسسات ، يتأخرون في الكلام عن أقرانهم ، وتكون مفرداتهم أقل عددا من مفردات أقرانهم الذين لم يحرموا من الاسر حيث يحظى الاطفال بقسط أوفر من العناية الفردية . ويتعلم الاطفال بعضهم من بعض ، أما التوأمين فيحرمان من هذه الميزة . فقد لوحظ أن اللغة لدى التوائم تنمو ببطء ، لأنهم يعتادون التفاهم بواسطة الاشارات ونغمة الصوت وأقل عدد من الكلمات ، أي بواسطة أمور لا يستطيع أن يفهمها الكبار عادة ، هذا فضلا عن أن التوأمين لا يسبق أحدهما الآخر في المعرفة اللغوية فلا يتاح لأحدهما الاستفادة من الآخر كما هو الشأن في حالة الاخوة المتتابعين .

ومن العوامل التي تدكي النمو اللغوي لدى الطفل : تشجيع الكبار ، وارتفاع المستوى الثقافي في محيط الأسرة ، وارتفاع نسبة الذكاء ، فقد لوحظ أن الاطفال ذوي الذكاء العالي أكثر استخداما للمعاني المجردة من المعاني العملية ، وأنهم يفوقون غيرهم في كثرة استخدامهم الكلمات ، وأنهم أسرع منهم اكتسابا للجديد من الكلمات . ومن العوامل التي تعرقل النمو اللغوي وتضر بصحة الطفل النفسية : الضغط والاجبار في تعليم

اللغة دون مراعاة لاستعداد الطفل ومدى تهيئة الطبيعي لهذا التعليم .
وكثيرا ما ينجم عن ذلك عيوب الكلام المشهورة كالتهته ، أو الحركات
العصبية المتعددة وغير ذلك من أعراض هي تعبير جسمي عن توتر نفسي
وعلى العكس من ذلك فإن حرمان الطفل من التشجيع ، وعدم توفر
الحوافز ، وضآلة فرص اكتساب الجديد من الخبرات ، يبطيء من سرعة
اكتسابه الكلمات الجديدة .

ومن أمثلة تعطل النمو اللغوي : ثبوت الطفل عند الطريقة الطفلية
في الكلام ، وتشبثه بمرحلة دنيا من النمو اللغوي ، وفي ذلك ركون
الى دعة الطفولة ينجم في الغالب عن معاملة الطفل في عطف زائد ،
وجعله مركز الانتباه ، الامر الذي يسبب له متعة كبرى يود لو دامت ،
ومن ثمة يجد أن أحسن وسيلة في اطالة مدة طفولته والاحتفاظ —
أطول مدة ممكنة — باهتمام الام أن يتشبث بذلك الاسلوب الطفلي في
الكلام ، أو بأي شيء آخر (كالتبول الارادي ومص الابهام والتوعلك
من وقت الى آخر دون داع جسمي) . والواجب يفرض على المربي ألا يبدأ
بتعليم اللغة للطفل الا حين يلح بواذر النطق التلقائي الصحيح . وهنا
يجب ان تتعهد القدرة الناشئة بالاستشارة ، دون أن نحمل الطفل أكثر مما
تحتمله طبيعته .

لقد صدق علم النفس الحديث اذ يقول : ان الفترة التي تسبق انتظام
الطفل في التعليم المدرسي (أي من سن ٣ : ٥) هي العصر الذهبي للغة في
حياة الفرد . ومن اليسير علينا ان نتحقق من صدق ذلك القول عندما
نلحظ اهتمام الطفل في هذه المرحلة بتعلم المحادثة ، والتقاطه كل جديد
من الكلمات ، وترديده ما يسمعه من ألفاظ دون فهم لمعناها أحيانا ،
واستمتاعه بتوجيه الاسئلة سعيا الى الامن أحيانا والى المعرفة أحيانا

أخرى ، ورغبة في الحديث ذاته في كثير من الأحيان . وغير خاف أن اللغة تنمو مع النمو العقلي ، فهي مظهر من مظاهره ، ولكنها في الوقت نفسه عامل هام في النمو العقلي ، إذ أن اكتساب الإنسان للكلام يعد اكتساباً لأداة ثمينة من أدوات التفكير ومن ثمة تزيد إمكانياته العقلية زيادة كبرى^١ .

النمو الانفعالي

حدة الانفعال :

تبلغ حدة الانفعالات أقصاها عند نهاية السنة الثالثة تقريبا . فكل انفعال يشعر به الطفل قويا حادا حدة لم يعهدها قبل ذلك ولن يعهدها فيما يلي من مراحل الطفولة . هذه الحيوية الانفعالية المبكرة تسم كل ضرب من الشعور : حنقه على التضييق المفروض عليه ، خوفه حقيقيا كان أو وهميا ، نوبات الفزع التي تتنابه ليلا ، حبه وولائه لأمه وحنقه على من ينافسه في حبها ، أبا كان أو اخا أو طفلا آخر .

وتتميز حياته الانفعالية فضلا عن ذلك بالتنوع والتقلب الفجائي : من الاغراق في الضحك الى البكاء الحاد ، من الحنو الى العدوان ، من العداوة الى الود . وليس بوسع الطفل ان ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزاناً وثباتاً ، ولذلك كان سلوكه مفككا ، أهوج ، متقلبا .

على أن الطفل الذي تتاح له فرصة الالتحاق بإحدى مدارس الحضانه ، لا يبدي في المدرسة العنف الانفعالي الذي يبديه في

(١) راجع «أساليب التفكير» الفصل الاول .

المنزل • ففي المدرسة يتاح له الاتصال بعدد أكبر من الافراد ، ومن ثمة يتاح له أن يوزع شعوره في مجال اجتماعي متسع (في حين هو في المنزل متجمع متركز في محيط ضيق) ويتاح له قدر أكبر من التعبير الحر ، فضلا عن أن شعور الطفل تجاه الاغراب الكبار هو في العادة أهدأ من شعوره تجاه الأم أو المربية الخاصة ، فحبه لهم أقل من حبه لأمه وغيرته عليهم - من ثمة - أقل من غيرته على أمه • ومع ذلك فلا يعدم الطفل في المدرسة أن يفصح في وضوح عن روح المنافسة لغيره من الاطفال ، وان يكثر من الالتجاء الى الكبار طلبا لحمايتهم أو جذبا لاتباههم •

عوامل حدة الانفعال :

(أولا) لا يكاد الطفل يشرف على سن الثالثة حتى يكون قد اكتسب قدرات جديدة كالمشي ، والاكل العادي بعد الفطام ، والكلام ، الامر الذي ينجم عنه اكتشافه لنفسه كذات مستقلة لا يستهان بها • ولكن في نفس الوقت الذي يقوى فيه شعور الطفل بنفسه ، يشعر أن الاهتمام به وبرعايته لم يعد كما كان ، خاصة ان نكب بولييد جديد • وذلك يكسب انفعالاته شيئا من الحدة والتوتر ، وكان يمكن أن تكون الانفعالات أهدأ ، لولا أن المربي عندما يفطم طفله ويراه قادرا على التنقل وحده في المكان ، وقادرا على التعبير عن نفسه بالكلام ، وعلى فهم ما نطلبه منه كلاما ، يبدأ يعامله باعتباره قد بلغ من النمو مبلغا يمكنه من تقبل معايير المجتمع وتمثل قوانينه • يحدث ذلك الانتقال السريع من ارضاء كل مطالب الطفل الى تعويده قيود الواقع وتحريماته حوالي سن الثالثة • وسرعان ما يتبين الطفل من الاوامر والنواهي ، والثواب والعقاب ، والمديح والتعيير ، أن ثم

شيئا آخر غير طلب اللذة (أن ثم حرمانا لبعض الرغبات ، وتأجيلا لبعضها الآخر ، وأذى من جراء بعض التصرفات) ، وأن رغباته ليست مركز اهتمام الناس المحيطين به . وطبيعي ان تضيق نفس الطفل بذلك كل الضيق ، ويدخله القلق والاضطراب الانفعالي بعد ان كانت حياته الانفعالية تمضي في يسر وبساطة .

(ثانيا) يبدأ الصراع النفسي في حياة الطفل ، وهو رهن بظهور عاطفة الحب لأمه وأبيه . فبعد أن كانت الرابطة بينه وبين أمه رابطة فسيولوجية محضة ، تصبح رابطة عاطفية مستقلة عن الحاجات الفسيولوجية والمطالب النفعية . تصبح الأم في ذاتها موضوعا لحيه ، بعد أن كانت وسيلة لأشياء أخرى . وتنشأ حاجة قوية الى حب الأم في ذاتها الى جانب الحاجات الأخرى . وذلك الحب يصبح مشارعا عديدا من الانفعالات كالخوف من فقدان الأم ، والخوف من أن تتخلى عن حبه ، والحنق عليها حالما توجه اهتمامها الى غيره ، والغيرة من أبيه (وغيرة الفتاة في سن الثالثة من أمها) ، والحنق على أخيه الأصغر ، والحنق على الأم والأب عندما يعرفان نشاطه الحر ويتحكمان في رغباته ، والخوف من العقاب ان خالف القواعد المفروضة عليه ، والشعور بالذنب ان لم يعاقب على الأخطاء التي يرتكبها خفية عن الرقباء . انفعالات ورغبات متنازعة : يحب الطفل أباه ويعجب به ، فيتخذ قدوة يحتذيها ويطمح الى اكتساب ما لها من سطوة وسلطان ، فيمتص المعايير والمثل التي يلقيها اياه متضمنة في الأوامر والنواهي ، والعقوبة والاثابة ، والتعبير والاطراء ، وبعد أن كان التعارض بينه وبين السلطان الخارجي بنظمه وقيوده ، ينتقل الى داخلية نفسه ويصبح تعارضا بين رغباته البدائية وبين ذلك الجزء الناشئ في نفسه (الضمير أو الرقيب اللاشعوري) ، هذا

الرقب الداخلي يقف حائلا دون اندفاع الرغبات الفطرية والانفعالات المكبوتة (غيرة ، بغض ، عدوان) ، ويصبح بمثابة «شرطي أخلاقي»^١ ينظم في داخلية الطفل المرور الانفعالي ، ويكون مصدرا لمخاوف شاذة Phobias قد تبدو مخاوف من أمور مألوفة في العالم الواقعي وما هي في حقيقة الامر غير مخاوف من عقوبات ذلك الرقيب تأخذ صوراً رمزية كالوحوش والمردة والظلام الخ .. وهكذا بعد أن كان الطفل لا يخاف الا من أمور واقعية في العالم الخارجي ، ينشأ لديه خوف من أمور وهمية يبدعها خياله نتيجة التكوين الانفعالي الجديد^٢ .

(ثالثاً) هذا العامل يتصل بعقلية الطفل في هذه المرحلة . فهو بحكم عقليته البدائية ، عاجزاً عن تمثيل فكرة الزمن تشبهاً واضحاً . تكاد حياته تكون حاضراً كلها . رغباته متعجلة تتطلب اشباعاً مباشراً ولا تحتل التأجيل . تأجيل الرغبة عنده حرمان ، ذلك أن قبول التأجيل دون جزع يتطلب ادراك الامور المستقبلية على أنها أمور موجودة لا معدومة ، واعتبار الوجود ليس قاصراً على الحاضر فقط بل يمتد فيشمل الماضي والمستقبل . ولما كان ادراك الطفل للزمن والوجود يكاد يقتصر على فكرة الحاضر ، (أولاً يمتد الى الماضي والمستقبل الا الى حد ضئيل) لم يكن غريباً ان تنصف انفعالاته بالجموح ورغباته بالتعجل ، وكان ذلك تفسيراً كافياً لشدة شعوره بالخيبة اذا لم تتحقق له رغبة ما في التو ، فهو لا يستطيع التعلل بأمل لأن الأمل يستلزم ادراك المستقبل،

(١) أيما نويل ميلر ، مشاكل نمو الاطفال ، فصل من كتاب «كيف يعمل العقل» ترجمة الدكتور رياض عسكر .
(٢) فصل «التفكير الخرافي في كتاب «أساليب التفكير» تأليف عبد النعم المليجي .

ولا يستطيع أن يتعظ بخبرة لأن الاتعاط قدرة على الاستفادة من الماضي في الحاضر والمستقبل .

تتضح فكرة الزمن بالتدرج حوالي سن الرابعة ، وهنا يبدأ الطفل يفهم ان التأجيل والحرمان أمران مختلفان . وفي نفس الوقت تخضع انفعالات الطفل المشتتة الهوجاء لتنظيم جديد ، اذ تتظم في وحدات هي العواطف التي تكسب الحياة الانفعالية قدرا من التناسق والدوام والثبات . وغير خاف أن الانفعال البدائي (كالغضب مثلا) يختلف عن انفعال معقد (كالغضب) في كونه وقتيا غير مرتبط بموضوع بالذات . في حين أن عاطفة الغضب تنظم دائم للانفعالات حول موضوع بالذات . كذلك شأن العواطف جميعا : تنظيم انفعالي ، واستقرار وجداني .

النمو الاجتماعي

تشمل حياة الطفل الاجتماعية جوانب عدة : علاقاته بالناس جبا وبغضا ، مسلكه حيال غيره تعاونا أو عدوانا أو حيادا ، مدى فهمه للمسئولية الاجتماعية كالولاء للأسرة والولاء للجماعة ، مدى قبوله معايير المجتمع والثواب والعقاب ، شعوره بالذنب عنيفا كان أو معتدلا . ولا يكاد جانب من تلك الجوانب ينفصل عن الجوانب الانفعالية والعقلية من حياة الطفل .

علاقة الطفل بوالديه :

أول ارتباط عاطفي في حياة الطفل ، ارتباطه بأمه فأبيه ، هذه الرابطة يشوبها في هذه الفترة الصراع بين الحب والغضب . الام أول شخص يوجه له الطفل طاقته الانفعالية ، وهي كذلك أول شخص

يجرب فيه البغض ، يتنازعه ازاء الأم دوافع متناقضة : الحنان والعدوان لأنها مصدر العطف والحرمان في آن واحد ، أما الأب فمحل إعجاب الطفل وتقديسه ، ولكنه مع ذلك موضع حقه وغیره اذ يشاطره حب أمه ، ويستحوذ على قدر من اهتمامها . ولكن الطفل - في سبيل التكيف للحياة - مضطر الى قبول بعض مايفرض عليه من قيود الواقع ومعايير المجتمع ، فيضحى ببعض رغباته أو يؤجلها حتى لا يخرم من الحب والاهتمام .

وهكذا يدخل في حياة الطفل مبدأ جديد للسلوك، هو اعتبار الواقع، بعد أن كان السلوك لا يصدر الا عن مبدأ واحد ، هو طلب اللذة وتقادي الألم . وبذلك يلج ميدان الحياة الاجتماعية في ثقل وتضحية . ولن يكتب للطفل التوفيق في الانسجام مع المجتمع ما لم يهتد الى حل للصراع النفسي في موقفه من والديه ، وما لم تصبح علاقته بهما هائلة يسيرة طبيعية . أما الحل فهو تمثل القواعد الأخلاقية التي تدين بها السلطة الوالدية (فلا يصبح بحاجة الى سلطان خارجي طالما السلطان قد انتقل الى داخلية نفسه) ، واتخاذ الأب قدوة يترسم خطاها (حتى لا يكون أقل جدارة منه في الحصول على حب الأم واهتمامها) ، وكبت مشاعر العدوان (والتسامي بها وتغطيتها بمشاعر الولاء للأسرة مثلا) .

ان كان الطفل غير واثق من عطف والديه ، وكانت علاقته بهما مشوبة بالقلق والخوف ، فلن يبدي استعدادا للتعاون الايجابي مع الآخرين . وان كانت الرابطة العاطفية التي تربطه بهما هي رابطة العطف المفرط من جانبهما والاعتماد المطلق من جانبه ، فلن يسعى الى التعلق عاطفيا بأفراد من خارج الاسرة ، وانما يقنع بالارتباط الطفلي اللذيذ ، ويعرض عن كل ما من شأنه أن يفض هذا الارتباط . وان كان

موقفه منهما موقف المعارضة الشديدة أصبحت علاقته بالناس فيما بعد أميل الى العدوان . أما ان أألف منهما قدرا كافيا من الحب المتزن (حيث لا لهفة أو قلق أو أنانية تفسده) وضمن طوال هذه الفترة أن يبقى الحب دائما ، فلن ينتظر من الناس غير ذلك الشعور الذي عهد من والديه ، ومن ثمة لن يتوجس منهم خيفة ، ولن يتوقع منهم أكثر مما ينبغي من الحب (كما هو شأن الطفل المدلل الذي يصدم عند انتقاله الى المجتمع الخارجي اذ لا يحظى من الناس بالحب الذي أألف الحصول عليه من والديه) . بل سوف يسعى الى الناس في ثقة ، ويرحب بأية رابطة اجتماعية في ود . هذا الاستعداد للحياة الاجتماعية السليمة لا يظهر في وضوح قبل سن الثانية أو الثالثة .

يتوقف شعور الطفل نحو والديه وعلاقته بهما على نوع المعاملة التي يلقاها منهما ، وبتعبير أدق على لون الحب الذي يحصل عليه منهما ١ . والطفل شديد الحساسية لشعور غيره نحوه ، يدركه دون حاجة الى تحليل أو حكم . فان كانت الام تحبو الطفل بحب مفرط يشوبه القلق واللهفة ، كان ذلك مدعاة لبذر بذور القلق في نفسه ، وان كانت تقتصر في العطف عليه فقد الثقة والامان ، وان كان حبها له ضربا من التملك الاناني نمت في نفسه مشاعر العدوان .

ان الحب الوحيد الكفيل باشاعة الامن في نفس الطفل هو الحب الثابت المتزن ، وهو وحده الذي يطبع علاقات الطفل الاجتماعية المقبلة بطابع الثقة . وعندما يثق الطفل في نفسه وفي حب غيره ، فلن يغلو في الخوف من فقدان الحبيب ، ولن يبالغ في الغيرة عليه ، ولن يتطلب منه أكثر مما ينبغي .

(١) محاضرة للدكتور مصطفى زيور .

علاقة الطفل باخواته :

علاقة الطفل العاطفية باخوته ذات أثر كبير في تشكيل حياته الاجتماعية المقبلة ، وفي تعيين نوع شخصيته . فالطفل واخوته يكونون مجتمعا صغيرا ، هو ميدان يكتسب فيه خبرات متعددة . ولا بد أن تتوقع في هذه العلاقة قدرا من الغيرة والمنافسة . ولكن يخفف من حدتهما في الظروف العادية ولاء الطفل لأسرته ، والمتعة التي يجدها في رفقة اخوته سواء في النشاط واللعب أو في التضامن لمجابهة بطش الكبار واستبدادهم . وان حدث هذا التضامن دل على سلامة النمو الانفعالي اذ يكون بشيرا بنزوع الطفل الى التحرر من التعلق الطفلي بوالديه ، وبقدرته على الاستقلال الوجداني لمواصلة النمو . وغير خاف ان النمو الوجداني لا يتقدم الا بتخلي الطفل في الوقت الملائم عن ارتباطه الطفلي بأمه تهيؤا لارتباط أنضج .

أما ان كانت المنافسة حادة ، والتسابق على حب الام يتسم بالغيرة العنيفة ، كان من الطبيعي ان يرى الطفل في أخيه غريما يهدد مركزه لدى أمه . وهكذا بقدر عنف الحب يكون العنف في الخوف من فقدان الام وفي الغيرة عليها . وكثيرا ما يبقى ذلك القلق مع الطفل في المراحل التالية، بل وفي الكبر : ان أحب شخصا داخله الخوف ان يفقده ، وساوره الشك في كل من يرتبط بذلك الحبيب . والاستجابة الطبيعية لاي غريم هي البغض والرغبة في العدوان . ولذلك يستحيل على طفل يرزح تحت عبء ذلك الصراع ان يبادر الى اقامة علاقات ودية بالناس . علاقات الطفل في الأسرة تجعله يخرج الى الحياة الاجتماعية ، وقد تزود بشعور سابق تجاه الناس ، وفكرة سابقة عما ينتظر منهم . فاستجابة الطفل الانفعالية لأول معلمة تستقبله في روضة الاطفال ، ليست استجابة مباشرة لها ، بل

استجابة بتأثر بما في نفسه من مشاعر تجاه الام أو المريية . وكذلك استجابته لأقرانه تتلون بشعوره السابق نحو اخوته ، وما مر به من خبرات انفعالية متصلة بهم ، من غيرة ومحنة وعدوان وشعور بالذنب

فكرة الطفل عن نفسه :

من أهم العوامل أثرا في تعيين موقف الطفل من المجتمع الخارجي ، فكرته عن نفسه (وبالتالي عاطفته نحو نفسه) تلك التي يكونها الطفل نتيجة احتكاكه بأفراد الأسرة وفهمه لمنزلته عندهم . ذلك ان معاملة الوالدين للطفل تتضمن أحكاما على قيمته أو مكاتته . فالاهتمام الزائد برعاية الطفل حكم عليه بالعجز ، ومن ثمة قضاء عليه بالتبعية ، واغراء له بالتشبث بطفولته ، وقد يوهمه هذا الاهتمام الزائد بأنه مركز العالم ويفرس في نفسه بذور العناد والتسلط . والاغفال المستمر للطفل ، وعدم اعارة أسئلته ومطالبه أدنى اهتمام حكم عليه بالتفاهة ، فتنشأ في ذهنه فكرة عن نفسه أقل من قيمته الحققة وذلك يحرم الطفل من ثقته بنفسه ، ويكسبه أسلوب التراجع والهروب في مواقف الحياة ، وقد يلجأ تعويضا عن هذا الشعور بالنقص ، أو تعبيرا عن ثقته على المجتمع الذي حرمه أعز ما يطمح اليه الطفل (أعنى الحب والاهتمام) الى الثورة على الناس والوقوف منهم دائما موقف العدوان .

أما الاهتمام المتزن بالطفل ، وتجنب الافراط في تقريظه او التفريط في تقديره ، يكسبه فكرة عن نفسه تطابق حقيقته فلا هي أعظم من قدرة فيغتر ، ولا هي أقل من قدره فيذل .

والخلاصة ان خطة الطفل في التعامل الاجتماعي توضع خطوطها

الرئيسية في السنوات الاولى من عمره • وهو يخرج من هذه المرحلة
ذا أسلوب معين في الحياة ، وليس - كما كان يظن - «مادة خام»
تصاغ كيفما اتفق • ومعنى ذلك ان كل طفل في الرابعة أو الخامسة من
عمره ، انما هو شخصية لها كيائها ، وحالة مفردة لا سبيل الى تناولها
بالتعليم أو التقويم ، ما لم نقف على أسلوبه في الحياة الذي أتى به من
أسرته • ومعنى ذلك أيضا ان معاملتنا - كمرين - للأطفال لا ينبغي أن
تسير على نمط واحد قائم على المعرفة النظرية بالمبادئ العامة لنفسية
الاطفال دون مراعاة للفروق الفردية •

علاقة الطفل بالاطفال :

في سن الثالثة أو ما قبل ذلك بقليل تكون استجابة الطفل الانفعالية
لغيره من الاطفال في بادئ الامر استجابة الريبة والنفور • وهذه الاستجابة
تمهد بالتدريج لاستجابة اخرى هي العدوان Hostility ويتبع مرحلة
العدوان هذه مرحلة لعب تعاوني ، اذ يبدأ الطفل يشارك غيره من الاطفال
مختلف ضروب النشاط كلما سنحت الفرصة ، على ان اللعب لا يبدأ
تعاونيا دفعة واحدة ، اذ لابد من فترة من الوقت يتكيف فيها الطفل
عاطفيا •

ومن أكبر الاخطاء التي يقع فيها الآباء ، منع الطفل من الاختلاط
بغيره من اطفال الجيرة ، وحرمانه من الاتصال بغير الكبار • هذا الاقتصار
على الحياة في مجتمع الكبار مدعاة لضيق الطفل وملله وتبرمه بحياته ،
الامر الذي قد يرده الى المصادر الاولى للذة الباكرة ، كمص الابهام ،
وقضم الاظافر ، أو العبث بالعضو التناسلي ، أو غير ذلك من أفعال تدل
على أن حياة الطفل الواقعية خلو من عنصر السعادة •

ولما كانت التربية للحياة لا تؤثر ثمرتها ما لم يندمج الطفل في حياة واقعية ، وجب ان نهىء له فرص المشاركة في مجتمع الاطفال ، حيث يجد مجالا رحبا للتعبير الحر عن مختلف الانفعالات من عدوان الى سيطرة الى حب ، الى خضوع ذلك التعبير الذي يعتبر بحق حجر الاساس في بناء الصحة النفسية .

ان الطفل في مجتمع الاطفال يجد نفسه مع افراد على قدم المساواة معه ، يتعامل معهم على اساس الأخذ والعطاء ، في حين أنه لا يتعامل مع الكبار الا على اساس الحاجة الى عطفهم ، والخضوع لهم ، والتوسل الى رضائهم ومحاولة تفادي أذاهم بشتى الطرق . وان مجتمع الاطفال لمجتمع طبيعي يخبر فيه كل منهم شتى المشاعر التي يخبرها في المستقبل في غمار المجتمع الكبير . معنى ذلك ان رفقة الطفل لغيره من الاطفال تعده - بطريق غير مباشر - للاستقلال عن الام ، وتهيئه للتحرر من التبعية المطلقة للأسرة .

قلنا ان اللعب لا يبدأ في حياة الطفل لعبا تعاونيا . فالطفل في السنة الثانية مثلا قد يلعب منفردا ، ثم يطيب له بعد ذلك أن يلعب منفردا في حضرة غيره من الاطفال ، كل منهم في شغل عن غيره . ويبقى لعب الاطفال على هذا النحو الذي لا هو انفرادي صرف ولا هو اجتماعي حق حتى حوالي سن الرابعة والنصف .

وتكون الجماعة التي تتكون من تلقاء نفسها في هذه السن قليلة العدد ، فلا تكاد تتجاوز ثلاثة افراد . ولا يستمر التضامن غير فترة قصيرة من الزمن ينفرط بعدها عقد التجمع . وبالرغم من قلة عدد افراد الجماعة الطفلية ، وبالرغم من أنها وقنية ، فهي المصدر الذي تنبثق منه

بالتدريج النزعات الاجتماعية ، وهي المجال الاساسي الذي يتدرب فيه الطفل على التبادل الاجتماعي في صورته البدائية . وبالرغم من أنها تكون مسرحا للتنافس والتعبير عن الغيرة والعدوان ، فلا نعدم فيها روح الولاء التي تتبدى في وضوح عندما تتضامن الجماعة ضد جماعة أخرى ، يتخذها الاطفال هدفا لنزعاتهم العدوانية ، فتحول بذلك الى خارج الجماعة بعد ان كان الطفل يوجهها الى أفراد جماعته من وقت الى آخر .

عدوان الاطفال

تغلب الروح العدوانية على نشاط الطفل في هذه الفترة ، نلمسها في حديثه ، وعشه بالاشياء عبثا تدميريا ، وفي لعبه . ويشيع السلوك العدواني صراحة في السنة الثالثة أو الرابعة من العمر ، ولكن يوجد أيضا في الوقت نفسه شعور ودي وسلوك تعاوني . وللعنوان صور عدة في حياة الطفل .

العدوان الفردي :

يوجهه الطفل ضد شخص بالذات ، طفلا كان (كأخيه أو غيره) أو كبيرا (كأمه أو أبيه أو مربيته) ، ولهذا الضرب من العدوان دوافع عدة :

التملك : فقد تثور مشاجرة بين طفلين على لعبة، كل يريد الاستئثار بها دون اعتبار لحق الملكية .

دافع القوة أو السيطرة : قد يعتدى الطفل على غيره من الاطفال

لمجرد الرغبة في السيطرة والسلطان • وقد يعبر عن عدوانه ضد الكبار
تمرداً على سلطانهم ، ودفاعاً عن حقه في تأكيد الذات •

دافع المنافسة : من أهم مصادر عدوان الاطفال وأكثرها دلالة ،
كالشجار بسبب التسابق على صداقة طفل آخر ، أو على كسب اهتمام
شخص كبير ، كالأب أو المعلمة •

الشعور بالنقص : يدفع الطفل إلى التعويض بالاعتداء على غيره ،
ولفت نظر الكبار اليه بمخالفة النظم وتدمير حاجياتهم • وقد يعوض
الطفل هذا النقص بأن يتوهم نفسه متفوقاً على غيره ، هذا الشعور
بالتفوق يقلل من قدرته على التكيف لغيره تكيفاً ودياً ، فيقف منهم موقفاً
عدائياً أو على الأقل - موقفاً سلبياً •

قلق أو ضيق عام : قد لا يكون للشجار أي داع في البيئة الخارجية،
ولكن ضيقاً عارضاً يتتاب الطفل فتزيد قابليته للاشارة ويسهل استفزازه
بأنفه الامور ، أو قلقاً نفسياً عاماً General Anxiety يشمل الشخص
فيجعله من النوع الغضوب • ويزول هذا الضرب من العدوان المبكر
بالتدريج ، نتيجة الاندماج في الحياة الاجتماعية نفسها ، اذ يعتاد
الطفل بفضلها اللعب وتبادل الممتلكات ، وتزداد ثقته بنفسه وبغيره •

(١) التوافق مع المجتمع هو ما يسمى (Social Adjustment)
أما عدم التوافق فله مظهران : الاول الموقف المضاد للمجتمع فيكون
الشخص (Anti Social) ، والثاني الموقف السلبي ، موقف العزلة
وعدم المشاركة فيكون الشخص (Asocial) .

العدوان الجمعي :

عدوان الجماعة كلها ويكون :

ضد الغرباء أو الدخلاء المستجدين : كثيرا ما نلمح جماعة من الاطفال مكبين على عمل ما ، ثم يقترب منهم طفل غريب فلا تلبث تلك الجماعة ان تحاول ابعاده وتعتدي عليه دون اتفاق أو تدبير سابق •

ضد الكبار : وذلك عدوان فيه تعبير عن جانب البغض الذي يدخل في تكوين شعور الطفل المزدوج نحو والديه والسلطة بوجه عام • قد لا يتيسر للطفل وحده أن يعبر عن ذلك البغض ، خوفا أو تأديبا • ولكن الطفل في رفقة غيره أقل شعورا بالنقص ، ومن ثمة أكثر جرأة • وهذا يفسر تأمر الاطفال على بعض الكبار ، تأمرا هو بمثابة تأمر رعية مستضعفة على سلطة غاشمة • ويأخذ العدوان في الغالب صورا غير مباشرة : تكسير حاجيات الكبار ، سرقة أمور محرمة ، مزاوله عادات محظورة جماعة •

ونستطيع بالملاحظة الدقيقة أن نلمس في لعب الاطفال سويا ، أفعالا هي تعبير لاشعوري عن رغبات عدوانية ضد السلطة الوالدية ، فذاك طفل ينهال ضربا بالعصا على مقعد في طريقه قائلا «مت ، مت» في حدة وحنق كما لو كان في موقف عراقك حقيقي ، وذاك جمع من الاطفال يحملون عصيا كأنها الخناجر ، ويهجمون على شخص منهم ممثلين دور عصابة تقتال ذلك الشخص ، الخ ••• وهذا ما يجعل اللعب وسيلة قيسه للكشف عن المكبوت من دوافع الطفل اللاشعورية ، وأداة مجدية لعلاج كثير من مشكلات الاطفال النفسية •

ضد المستضعفين : أي طفل تلمس فيه جماعة الاطفال ضعفا ، معرض للوقوع فريسة لعدوانهم •

قد تتداخل ضروب العدوان المتعددة فيما بينها ، حتى يصعب علينا مثلا أن نميز بين سلوك ينبعث من دوافع المنافسة وآخر ينبعث من دافع السيطرة (حب القوة) • ولا نستطيع ان نتبين حدودا فاصلة بين العدوان الفردي والعدوان الجمعي • ذلك أن العدوان الجمعي من الصعب ان نلحظة ، فهو يبدأ عادة اتجاها فرديا لطفل ذي نفوذ في الجماعة ، ثم يشيع في موقف الجماعة كلها • فضلا عن أن التماسك في هذه الحالة يعوز جماعات الاطفال فهي سرعان ما تتفكك ، ويمضي كل فرد في اتجاه خاص • وحتى أثناء التماسك قد لا يتابع الجميع خطة موحدة • بل يكون لكل وجهته برغم الاتفاق على الغرض • هذا وكثيرا ما يبدأ الامر عدوانا ثم ينتهي صداقة ، اما نتيجة تدخل الكبار لفض النزاع ، أو نتيجة تغير تلقائي في شعور الاطفال أنفسهم •

العدوان والجنسية :

ان كثيرا من أشكال العدوان يرجع الى الدوافع الجنسية الباكرة، أعني دوافع اللذة في مختلف مراحل النمو •

(*) يحصل الطفل على اللذة في بادئ الامر عن طريق الفم (المص ، والعض) ، وذلك في المرحلة الفمية (Oral Stage) ، ثم عن طريق المستقيم أو الشرج في المرحلة الشرجية (Anal Stage) ، ثم بالعبث في عضو التناسل ذاته (Phallic Stage) . وذلك تبعا لتقسيم مدرسة التحليل النفسي بناء على الملاحظة العلمية للعصابين (Neurotics) والاطفال .

مثال ذلك الاعتداء بالعض والتبول عقاباً للأُم في أحوال كثيرة ،
و ثم الرغبات العدوانية المتعلقة بالمستقيم وعضو التناسل • وبعض حالات
الاعتداء تعبيراً عن الشعور بالذنب ، فالطفل يتخفف من هذا الشعور بأن
يسقطه على غيره ، فيتهم الغير بالخطأ والعدوان •

وقد كشف التحليل النفسي للحالات الفردية عن حقيقة هامة هي أن
اهتمامات الطفل الجنسية (من عبث بالأعضاء التناسلية ، ومص للإبهام ،
ورغبة في تملك الأم ، وغير ذلك من أمور محظورة يعاقب عليها المجتمع
الخارجي أو الرقيب الداخلي بعد ذلك) ورغباته العدوانية (ضد الأب ،
والأخوة والأم) تلك هي التي يكتبها كما أسلفنا خلال هذه الفترة ،
هذه جميعاً هي المسئولة عن «مشاعر الذنب» التي تنشأ عنده ، وهذه
المشاعر ذات صلات وثيقة بعلاقاته الاجتماعية • ولذلك لن يتيسر لنا أن
نفهم علاقات الطفل الاجتماعية ، ما لم تعمق في السلوك الظاهري ،
لنستشف مشاعره الداخلية نحو الكبار والصغار على حد سواء • أي
أن دراسة النمو الانفعالي في مجموعه شرط أساسي لفهم النمو الاجتماعي •

ولما كانت أولى الاهتمامات الجنسية والدوافع العدوانية تنشأ في
الطفولة المبكرة (في مطلع الفترة التي ندرسها على وجه الخصوص) ،
فإن فهم الحياة الاجتماعية لابد أن نلتزمه في الأسرة لا في القبيلة أو
المجتمع • وخبرات الطفل الانفعالية الأولى في محيط الأسرة ، تتضمن
المشاغل الجنسية التي أسلفنا ذكرها ، وما يتصل بها من رغبات وأحلام
يقظة (ومنها تتكون الجنسية الطفلية Infantile Sexuality) ، وعلى
ذلك ينبغي أن نعرف أن سلوك الطفل الاجتماعي يخفي وراءه عناصر
ثلاثة :

١ - مشاغل جنسية طفلية •

٢ - دوافع عدوانية •

٣ - مشاعر الذنب •

هذه العناصر تزخر بها نفسية الطفل في سن الثالثة والرابعة من العمر ، ويمكن للمدقق أن يلاحظها • فهذه السن هي سن استطلاع الامور الجنسية : الفرق بين التركيب الجسمي للذكر والتركيب الجسمي للأنثى ، مصدر الاطفال ، سر العلاقة والخلوة بين الام والاب ، التلذذ بالعبث في مختلف أجزاء الجسم • وهي أيضا نفس السن التي يتعين فيها على الطفل أن يخضع لقواعد البيئة ، ويتخلى عن كثير من ذاك النشاط اللذيذ ، ولو زاوله اتسابه الشعور بالذنب والقلق الناجمين عن توقع العقاب • وهي السن التي ينبغي فيها للطفل ان يكبت عداؤه للاب ، ويحل محله موقف التفاهم والولاء • اذن فسن النمو الجنسي هي نفسها السن التي تبدأ فيها الحياة الاجتماعية بما تنطوي عليه من مشاعر مزدوجة متناقضة •



أعلم أن ترديد كشوف مدرسة التحليل النفسي يصدم كثيرا من الآباء • ولكن ينبغي ان يدركوا أن الجنسية موجودة في حياتنا (على نحو بدائي) منذ الطفولة الاولى ، وأنه ليس من الشذوذ في شيء أن يشغل الاطفال بأمور جنسية تختلف طبيعتها من مرحلة الى أخرى • ان فطن الآباء الى هذه الحقيقة ، لم ينزعجوا اذا رأوا من أطفالهم بعض التصرفات الجنسية المكشوفة ، ولم يقعوا في خطأ القسوة ، وكانوا أحرى ان يعالجوا الامر في هدوء هو وحده الكفيل بحل مشكلات الاطفال •

وما يقال على وجود الدوافع الجنسية منذ الطفولة ، يقال ايضا على وجود الدوافع العدوانية منذ ذلك العهد المبكر . ويجب ان نعلم ان الاطفال من جانبهم يقاومون دوافعهم الجنسية والعدوانية ، وأنهم يحاولون بطرق شتى التخفف من شعورهم بالاثم ازاء هذه الدوافع ، فالواجب يقضي علينا أن نمد لهم يد العون .

ليس العقاب علاجا لنزوات الطفل الجنسية والعدوانية ، ذلك أنه لو أفلح في حمل الطفل على قمع نزواته فلن يقضي عليها ، وسوف تنبجس من جديد على نحو مكشوف عندما تحين الفرصة . انما العلاج الناجع هو أن نقف من الطفل موقف التفاهم الودي الهادئ ، وقبل أن ننسعه من عمل شيء ، علينا أن نهيب له عملا ايجابيا يحل محله . ويجب ان نتجنب النواهي ، وان نستبدل بها الارشادات العملية الايجابية . فنقل قدر الطاقة من قولنا «لا تفعل كذا .. اياك أن تعود الى ذلك ... ما أقبح فعلك ، ونستعيز عن ذلك بمثل قولنا «من المستحسن ان تفعل كذا وكذا ... تعال وافعل كذا وكذا بدلا مما تفعل ...»

وذلك الاسلوب في هداية الطفل قمين ان يجنبه الشعور بأنه وحش أو مجرم خارج على القانون ، وفي الوقت نفسه يزوده بقواعد ملموسة ثابتة لضبط نفسه ووضع رغبات غيره موضع الاعتبار . وهكذا يتسنى للطفل أن يمر - في سلام - بتلك الفترة العصبية .

ان عبث الطفل بعض الاوقات بعضوه التناسلي ليس علامة على الشذوذ . والآباء في وسعهم ان يهيئوا للطفل دون اضطراب أو قلق مصادر أخرى للذة تصرفه عن الاهتمام بأجزاء جسمه . أما ان كان عبثه بأعضائه التناسلية أمرا دائما ، استدعى الحال أن نستعين بمعالج

متخصص • وليس «الضرب» أو «العبط والمد» ، أو تقييد الايدي
بالجبال أو التهديد «بإستئصال عضو التناسل» بمجد شيئا ، بل أنه
على العكس من ذلك يضيف الى العادة الشاذة اضطرابا نفسيا تنجح
عواقبه الوخيمة عاجلا أو آجلا •

ويحسن أن يفهم الآباء أن سورات الغضب ، ونوبات التحدي
والثورة والعناد ، والمخاوف المرضية (Phobias) ، والاحلام المزعجة ،
ومشكلات التغذية ، والتبول اللاارادي (Enuresis) ، وغير ذلك من
صراع مرتبط بالحياة الجنسية • أما ان كانت هذه المشاكل هادئة متعذلة،
كانت حالة عادية يبرأ الطفل منها على نحو تلقائي ان عالجت الامر في
حكمة وهدوء •

إذا كان الطفل يعبر صراحة عن الميئين المتضادين ، العدوان والود ،
كان ذلك علامة على الصحة النفسية • في حين أن الطفل الذي يكبت
ميوه العدوانية والجنسية دون داع ويقمعها في أعملق نفسه ، انما يبذل
طاقة نفسية كبرى لمنعها من الظهور • وهو قد ينجح في منعها ، ولكنه
لن يستطيع ان يجردها من طاقتها الحيوية ، وستظل تعمل في الخفاء على
الانصراف ، ومن ثمة يضطر المرء أن يبذل جزءا كبيرا من طاقته في
تفادي أبعائها •

وهكذا بدلا من أن يبذل المرء طاقته النفسية في جهود واقعية منتجة،
يبددها تبديدا في تلك الحرب المحتدمة بينه وبين نفسه ، ويظل رازحا
تحت ثقل الشعور بالذنب من جراء الميول الفطرية التي يشعر بها شعورا
خفيا ، وذلك هو أصل المرض النفسي •

ولسنا ننكر بطبيعة الحال لزوم قدر من القمع والضبط كوسيلة
لتهديب انفعالات الطفل توطئة للحياة الاجتماعية • وعلى الآباء
والمدرسين أن يشجعوا الطفل على مزاوله قدر من ضبط ميوله الفطرية
والطفل كما قلنا يحاول بدوره ضبط هذه الميول ، ولكنه أضعف من
أن ينتصر عليها • وأحرى بنا أن نعينه كي يقوى على مجابهة ما يستشعره
من ميول عدوانية وجنسية ، تخيفه وتشقيه ، خاصة وقد بدأ ينشأ في
نفسه ذلك الرقيب اللاشعوري الذي يؤرقه بالتأنيب ، والذي يراه في
أحلامه أشباحا مخيفة ، وحيوانات مفترسة تهدده وتتوعده •

ذلك الرقيب الذي ينشأ حوالي سن الثالثة ، يمثل في نفس الطفل
السلطة الخارجية بمعاييرها وقواعدها • ولا بد لمن يريد الحياة في مجتمع
واقعي ان يوفق بين ميوله وتلك المعايير ، ويوازن بين رغباته وقيود
ذلك الواقع • ذلك هو النضج الانفعالي Emotional Maturity الذي
يتضمن قدرا (يتناسب مع السن) من الرضى ، والاتزان العاطفي ،
والشجاعة ، والاستقلال ، والحساسية • وتلك سمات لا تبدو جلية في
حياة الطفل الا عند ما يشرف على نهاية السنة الخامسة من عمره •

نهاية المرحلة

يصبح الطفل في نهاية السنة الخامسة أكثر استقرارا في حياته
الانفعالية ، ويكون لذلك صدها في التعامل مع غيره ، اذ تصبح علاقاته
الاجتماعية أكثر رزاة واستقرارا • وهذه العلاقات الجديدة تعينه على
أن يتحرر من التبعية المطلقة للكبار ، ومن ثمة تدخله في المرحلة التالية
من النمو النفسي •

ان أبرز الفروق بين حالة الطفل النفسية قبل سن الخامسة وبين حالته بعدها ، اختلاف الاتجاه الانفعالي العام . وما التغير الانفعالي بعد الخامسة غير استمرار للنمو الانفعالي الذي بدأ بالصراع الانفعالي الحاد حوالي سن الثالثة . ولكن تدخل البيئة في تربية الطفل ، وخبرة الطفل ذاته ، يتراكم أثرهما ، فينجم توجيه جديد لنفسيته ، توجيه يأخذ في التمكن والتثبيت على نحو تدريجي . وبينما الطفل ينتقل من مرحلة الى أخرى ، تزداد بصيرته عمقا واتساعا .

هنالك يزداد الطفل استقلالا عن والديه وعن الكبار عامة ، ويلتمس اشباعا لميوله الانفعالية في العالم الخارجي ، وفي عالم الاطفال على وجه الخصوص . ويتخلّى بالتدريج وفي ببطء عن اعتبار أقرانه غمراء له ينافسونه في حب الكبار والحصول على اهتمامهم ، ويألف شيئا فشيئا اعتبارهم حلفاء . هذا الشعور النامي بالزمالة يصبح سندا عظيما للطفل في المرحلة التالية ، فهو يقلل من غلواء شعوره بالنقص ازاء ما يلزمه في الكبار من نفوذ وسلطان . وذلك يجعله يرى الكبار في جو أقل رهبة ، ومن ثمة يقف منهم موقفا وديعا فيه قدر من ضبط الذات .

ذلك التغير في موقف الطفل من الكبار ، يقلق بعض الآباء والمدرسين ، فنسمع منهم «أن الطفل لم يعد كما كان ، واثقا فينا أو متعلقا بنا» . ويجهلون أن هذا التغير في نفسيته ، والتخفف في تعلقه بهم ، انما هو تقدم في سبيل الاستقرار الانفعالي Emotional Stability اذ تخلّى الانفعالات الحادة المتقلبة (التي كانت تسود حياته قبل ذلك) مكانها لاتجاهات Attitudes هي انفعالات ذات طابع دائم ، ونعمة هادئة .

عوامل انفراج الازمة :

تساهم أمور ثلاثة في التخفيف من حدة مشاعر الطفل بعد سن الخامسة :

أولا : اتساع دائرة معارفه وتنوع اتصالاته ، سواء فيما يتعلق بالاشياء المادية أو الاشخاص أو الافكار ، وهذا الاتساع ينتج عنه ازدياد مهاراته واهتماماته •

ثانيا : تجد ميول العدوان والتنافس منصرفا لها خارج الجماعة ، فتوجه نحو أفراد الجماعات الاخرى ، وذلك بفضل نمو قدرة الاطفال على التجمع في لعب حر أو في مباريات منظمة • ومن ثمة يصبح الطفل في المرحلة التالية قادرا على المصادقة الايجابية ، والمساهمة مع أناس آخرين في متابعة أهداف غير أهدافه الخاصة •

ثالثا : يتولد عن العاملين السالفي الذكر ترقى في علاقات الطفل الاجتماعية • فبعد أن كان سلوكه ازاء الصغار أو الكبار رهنا بدافع مؤقت ، اذا به بعد ذلك يصدر عن خطة ثابتة في التوافق المطرد مع مطالب الزمان والمكان والمجتمع ، أي أن شيئا أشبه ما يكون بالعرف الاخلاقي يبرز رويدا رويدا ، عرف أخلاقي يرتضيه الطفل ، فيكسبه وداعة نسبية ، وقدرة لم يعهدها من قبل على أن يحيا في وفاق مع نفسه ووثام مع الناس •

جدول النمو في

(من ٢)

بناء على بحوث : Stutsman, Merrill

جوانب النمو	السنة الثانية	الثالثة
النمو الحركي الكبير gross motor	يعشى بدون معاونة . يستطيع أن يجرى «ويقفز» ويتسلق . يستطيع ركوب دراجة أطفال	التنقل أثبت وأسرع . يستطيع الحجل والوقوف على قدم واحدة .
توافق الحركات الدقيقة	يستطيع أن يبني قلعة من سنة مكعبات . يستطيع استخدام المقص ؛ يستطيع أن يزرر الأزرار الكبيرة .	يستطيع تقليد رسم صليب . يستطيع إدخال أقراص مستديرة في فجوات مستديرة ، ومربعات في فجوات مربعة .
النمو الإدراكي	يستطيع مزج الألوان . . يروق التأمل في الصور . . يتعرف على نفسه في المرآة .	يستطيع وضع صناديق بعضها في داخل البعض .
النطق	عد مفرداته ٢٠٠ تقريباً . يستخدم كلمات قليلة تحمل معنى الجمل .	يصل عدد المفردات إلى ٨٩٠ ، يستطيع تنفيذ أوامر سهلة . يسأل أسئلة كثيرة .
السلوك التكيف (الذي يستطيع الوصول إلى غرضه)	يستطيع ضبط الأمعاء والمثانة .	يستطيع رسم صور تخطيطية لرجل . يستطيع أن يبني جسراً من المكعبات . يستطيع لضم حبات السبحة .
السلوك الاجتماعي والانتماء	عديم الاكتراث (عادة) بالبآخرين ، أو نافر منهم . معتمد على الكبار . سورات النضج متكررة .	نافر من غيره عادة . مشاكس . أقل اعتماداً على الكبار . أحلام مزيجية ، تهمة ، مشاكل الأكل .

Agatha H. Bowley : Modern Child Psychology. P. 110 (*)

فترة الحضانة *

(٥ :

Gesell, Terman. Bühler.

الرابعة	الخامسة
انطلاق في الحركة والنشاط ، يستجيب جيدا للموسيقى والألحان .	
يستطيع تقليد رسم مربع .	يستطيع تقليد رسم نجمة . يستطيع أن يعقد عقدة .
يستطيع تكوين أشكال . يستطيع إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف .	يستطيع تسمية الألوان المركزة .
يستطيع استخدام جل مفيدة تتكون من ٦ : ٨ كلمات .	يتراوح عدد مفرداته بين ٣٠٠٠ و ٢٠٠٠ يستطيع تعريف كلمات مألوقة مثل : كرة ، حجرة ، كرسي .
يستطيع أن يكرر بعدنا أربعة أرقام .	يستطيع عد أربعة أشياء . يستطيع رسم صورة رجل يبين فيها الجسم ، والرقبة ، والرأس ، والذراعين ، والرجلين .
أكثر تعاوننا وودا في علاقته بالسكبار والصفار . يستطيع أن يكون رئيسا ومرءوسا . مستعد للمشاركة مع غيره والقيام بدوره في العمل .	يستطيع الاتفاق مع المجتمع . أكثر ضبطا لانفعالاته . أكثر قدرة على الاستقلال .

جدول (١٣)

2017-2018

الفصل السابع

الطفولة الهادئة

(من ٦ الى البلوغ)



النمو الحسى

يتفوق أطفال هذه الفترة تفوقا كبيرا في حساسيتهم اللمسية على الاطفال الكبار . وقد أثبتت الاختبارات التجريبية ان حساسية طفل السابعة اللمسية تبلغ ضعف حساسية الراشد . وأثبت الاستاذ «سبيرمان» عالم الذكاء المشهور في بحوثه الاولى ان الطفل الصغير (في سن ٦ مثلا) يضارع الطفل الكبير (في سن ١٠ مثلا) في الحساسية العضلية ولا يكاد يقل عن الراشد . ولكن المرجح ان دقة الحساسية الخاصة بالعضلات التفصيلية الدقيقة تكون في هذه الفترة أقل منها في الفترات التالية . أما من حيث العضلات الكبرى ، فبوسع الطفل أن يعول عليها شأن الراشد سواء بسواء . هذا والاولاد يتفوقون على البنات عادة في القدرة على استخدام العضلات الكبرى .

أما السمع ، فلا يبلغ أقصى قوته (من حيث تمييز شدة الصوت) في سن السادسة أو السابعة . ولذلك لا يستطيع الطفل ان يتذوق اللحن الموسيقى المعقد Melody ، أو الهارموني Harmony الذي يشمل توزيعا دقيقا للنغم والاصوات ، وان كان من المؤكد أنه يتذوق الايقاع Rythm ويضطرب لما فيه من انسجام وتنظيم بسيط . على أن القدرة على تمييز المقامات الموسيقية تتقدم تقدما مطردا حتى سن ١١ .

يكون التمييز البصري حتى هذه الفترة لايزال ضعيفا . ويمكن

القول - بوجه عام - ان حوالي ثمانين في المائة من أطفال الروضة طويلو البصر (Hypermetropic) وان حوالي اثنين أو ثلاثة في المائة قصيرو البصر (Myopic) . وتنعكس الآية في المرحلة الابتدائية ، اذ يتلاشى طول البصر في السنوات التالية ، وتزداد نسبة قصر النظر ازديادا ملحوظا . ومعنى ذلك ان العين في الطفولة عضو حسى غير مكتمل ، ومن ثمة لم يكن من الملائم للطفل في هذه الفترة ان يزاوّل أي عمل يتطلب تدقيق البصر . وانما ينبغي تجنب الطفل الذي لم يتجاوز سن السابعة مطالعة حروف صغيرة ، أو الاكباب على رسم دقيق ، أو عمل أشغال على نطاق ضيق ، والا ألحقنا ضررا جسيما بصحته الجسمية ، بل وبصحته العصبية والنفسية أيضا . ويحتاج كثير من الاطفال في هذه السن الى نظارات تفاديا لطول النظر أو قصره ، ولكن حاجتهم اليها قد تكون مؤقتة ، كما ترتفع باكتمال عضو الابصار . وبذلك قد تفيد النظارات في تفادي استخدامها فيما بعد .

النمو الحركي

تكون قوة الطفل العضلية في سن ٧ لا تزال ضعيفة . وقد بينت الاختبارات ان قدرة الطفل المتوسط على القبض في سن السابعة ، عشرة كيلو جرامات ، في حين أن الطفل في سن الثانية عشرة تبلغ قوته ضعف ذلك ، أي عشرين كيلوجراما . والبنات عادة أقل بدرجة طفيفة . أما عن سرعة الحركة فليس الطفل في هذه الفترة بأقل كثيرا من الطفل في الفترة التالية . مثال ذلك ان الطفل في سن السابعة يستطيع ان يتم ١٤٠ نقرة في ٣٠ ثانية ، في حين أنه في سن الثانية عشرة لا يتجاوز ١٧٠ نقرة . ومن ذلك يتبين ضآلة الفرق بين العمرين من حيث الحركة . والملاحظ عامة أن البنات أقل - في هذا الشأن - من البنين ، ولكن بدرجة طفيفة . ويأخذ الحس العضلي في التحسن منذ سن ٧ حتى ١٢ ، ويكون لذلك أثر كبير في تحسن المهارة اليدوية .

والمهارة اليدوية (أو العضلية) تتطلب قدرة على التحكم في العضلات المختلفة . وقد قلنا في فصل سابق ان هذه القدرة تمر بعملية ، نمو طويلة وان التحكم في الكبير من العضلات يتم قبل التحكم في الصغير منها . والطفل في سن السادسة يكون قد تمت له السيطرة - الى حد كبير - على العضلات الكبرى ، في حين ان السيطرة على العضلات الدقيقة لا تظهر بوضوح قبل سن الثامنة . ويجب ان نضع نصب أعيننا هذه الحقيقة ، فلا تتطلب من الطفل - في البيت أو في المدرسة - عملا يحتاج

الى استخدام العضلات الدقيقة • ويستحسن ان يعطى من الاعمال ما يتطلب نشاطا جسيما عاما ، وحركات اجمالية ، حتى ييدي من تلقاء نفسه ميلا وقدرة على مزاوله الاعمال الدقيقة •

ونلاحظ مثل ذلك القصور في قدرة الطفل على ضبط حركات العينين ، وعلى التحكم في أعضاء الكلام • ولذلك كان أي مجهود ضد توازن الطفل العصبي مدعاة لتلف تلك الأعضاء ، ومن ثمة لنشأة بعض عيوب النطق التي تشيع بين الاطفال في سن السادسة والسابعة من العمر، كاللعثمة والتهمة • وكثيرا ما تزول هذه العيوب بعد هذه السن اذا كان الاضطراب لم يتمكن بعد ، وكان موقف البيئة منه موقفا متسامحا حكيما •

وفي هذه السن أيضا يتقرر اذا كان الطفل أعسر (يستخدم اليد اليسرى) أو أيمن • ومن الصعب ان نقرر اذا كان ذلك راجعا الى عوامل ولادية أو غيرها • ولكن الذي يهنا ذكره هو موقف المربي من الطفل الاعسر • فكثيرا ما يحاول جاهدا رده عن ذلك ، فيحمله أكثر مما تطيق طبيعته ، ومن ثمة يتولد في نفسه القلق بخصوص هذه السمة • والطفل بحكم رغبته في التكيف للمجتمع ، يشعر أنه شاذ ، ويحاول جاهدا أن يتغلب على طبيعته استجابة للمربي أو المدرس ، ومن ثمة يختل اتزانه العصبي ويصبح نهبا للاضطراب النفسي •

وان كثيرا من الاطفال الذين يعرضون على العيادات النفسية طلبا لعلاج التهمة ، يتبين بعد حين أنهم بدأوا يستخدمون اليد اليسرى فتعرضوا لضغط الوالدين ، وتحملوا جهدا عصبيا كبيرا في سبيل التخلي عن هذا العمل • ومنهم من ينجو من التهمة ، ولكنه لا ينجو من تمكن

الشعور بالنقص ازاء المجتمع ، أو الشعور بالنقمة عليه .

تحسن مهارة الطفل تحسنا تدريجيا يتمشى مع النضج الطبيعي والتعلم . ويكون التحسن ملموسا فيما بين سن الخامسة والتاسعة ، ولكنه يتضاءل بعد ذلك . ولانكاد نلمس فرقا بين الجنسين في هذه الفترة من حيث المهارة اليدوية . ومنذ التاسعة نلمس في الطفل قدرة على التحكم في العضلات الدقيقة ، عضلات العين واللسان والاصابع ، ومن ثمة تزداد قابليته لمزاولة أوجه النشاط المختلفة على نحو أتم ، من قدرة على التعبير اللغوي ، الى قدرة على مزاولة الفنون البسيطة ، كالرسم والاشغال اليدوية .

النمو العقلي

الملاحظة والادراك :

لو عرضنا على طفل في الثالثة من عمره صورة منظر بسيط مألوف، وطلبنا منه أن يذكر ما يراه فيها ، فسوف يعدد مختلف العناصر . سوف يقول : «هذه شجرة ، وهذا رجل ، وهذه بنت ، وهذا ولد ..» ، ولكن الطفل نفسه في سن السادسة لا يكتفي بذكر العناصر ، بل يصف ما يدور في الصورة من أمور فيقول : «الشجرة كبيرة ، والرجل ذو شارب مخيف ، والبنت تجري ، الشيخ ...» وهو لا يكتفي - كما كان في سن الثالثة - بذكر الاسماء ، بل يستخدم فضلا عن ذلك أفعالا وحروفا ذات قيمة كبيرة في عملية الوصف . وعندما يبلغ السابعة من عمره يشير الى الالوان ، والى العلاقات المكانية فيقول :

«الرجل تحت الشجرة ، الشجرة خضراء والرجل يلبس طربوشا

أحمر ، للبنت تجري وراء الولد الخ « . »

ولا يستطيع الطفل قبل سن الحادية عشرة أن ينظر الى الصورة من حيث هي . موقف عام ، نظرة تربط بين العناصر جميعا في كل واحد ، فيفهم ان الصورة تمثل قصة مثلا ، أو يربط بين العناصر على أساس العلة والمعلول ، فيقول : « الولد يجري لانه خائف من أخته ، أو البنت تجري وراء أخيها لأنه خطف منها الكرة التي في يدها ، الخ « . » . وذلك التطور في الملاحظة والادراك دليل على تطور الذكاء عامة ، فضلا عن تطور القدرات العقلية خاصة .

يتبين من اختبارات الذكاء المختلفة ان ادراك الطفل لما بين الاشياء المحسوسة من فروق أسهل من ادراكه لما بينها من أوجه الشبه . على أن ادراكه للفروق الدقيقة لا ييسر له في بداية هذه الفترة ، وبالتدريج يزداد الطفل قدرة على ان يميز بين الاشياء فروقا ، وان يستخلص ما بينها من أوجه شبه . واخيرا ينتقل من ذلك المستوى الحسي في الادراك ، الى مستوى عقلي . أي لا يصبح الادراك تسجيلا للواقع فحسب ، بل يتضمن علاوة على ذلك ادراك العلاقات المختلفة بين عناصره وتفسير الموقف على أساس العلة والمعلول .

فمن الملاحظة العملية تنشأ العمليات العقلية العليا . تكون افكار الطفل وذكرياته في بادئ الامر غارقة في الخبرة الفعلية التي نشأت عنها هذه الافكار والذكريات . ولكنه يستطيع بعد ذلك بالتدريج ، أن يجرد الافكار من الواقع الملموس ، فيدرك معنى الانسان بعد أن كان لا يدرك غير هذا الشخص بالذات ، وذلك الشخص المحسوس . ولكن

التجريد ، أي الإدراك المعنوي لا يكتمل الا بعد المراهقة ، وهو أساس التفكير النظري •

الانتباه :

نعلم ان الانتباه الى شيء معين ، أو فكرة ما ، يتطلب قدرة على حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن • ويتفاوت الافراد فيما بينهم من حيث مدى الانتباه ، أي من حيث قدرتهم على استيعاب أوسع دائرة ممكنة من الامور ، ومن حيث مدة الانتباه ، أي من حيث قدرتهم على حصر الذهن أطول وقت ممكن • وغير خاف ان ذلك نشاط ذهني يتطلب قدرة على التحكم في النشاط الانفعالي ، وتوجيهه وجهة معينة ، الامر الذي يتوقف على مدى تحرر المرء من المنبهات الخارجية المتعددة •

وطبيعي ان يكون الطفل الصغير أقل من الكبار قدرة على التحرر من تأثير المنبهات الخارجية ، فهو يسلك دائما بوحى الرغبة ، أو استجابة لما يدركه من منبهات خارجية ، ولذلك كان أقل قدرة من هؤلاء الكبار على تنظيم سلوكه ونشاطه الذهني على حد سواء • وبعبارة أخرى فالطفل أقل قدرة على الانتباه الارادي من الطفل الكبير ومن الراشد ، سواء من حيث مدى الانتباه أو مدته • وتنمو هذه القدرة نموا تدريجيا مع نمو قدرته على التنظيم العقلي والسلوكي •

فالطفل في السادسة مثلا لا يستطيع ان يلم بمجموعة من الافكار التي تكون كلا واحدا ، ما لم تكن ضئيلة العدد ، وما لم تكن ذات تركيب غاية في البساطة • فمن الصعب عليه مثلا أن يستوعب أمرا

مكونا من أربعة عناصر مثل : « اذهب الى حجرة النوم ، وابحث عن
حذائي ، واطفئ الانوار ثم اغلق باب الحجرة » . وغالبا ما يغفل الطفل
عنصر أو اثنين من ذلك الامر ، لا لمجرد قصور في قدرته على التذكر ،
بل لقصور في مدى الانتباه . ولذلك ان أردنا ان نلقن الطفل
شيئا ، وجب أن نراعي بساطة المادة وقتها في آن واحد .

ويصعب على الطفل كذلك في سن السادسة أو السابعة أن يركز
نشاطه في عمل واحد لفترة طويلة ، فقدوته على حصر الانتباه لاتعدى
فترة ضئيلة من الزمن ، فترة تطول وتقصر تبعا لاهتمام الطفل بالعمل
أو عدم اهتمامه به . فالاهتمام يعبئ الدوافع النفسية وينظمها من أجل
تحقيق الغرض ، ومن ثمة يزيد القدرة على التحرر من كل دخيل من
المنبهات الخارجية التي قد تشغل المرء عن العمل المنتج . وذلك ما يحتم
علينا أن نقلل فترة الدروس الشفوية في رياض الاطفال والمدارس الابتدائية ،
وان تحور طرق التدريس بحيث تستغل نشاط التلاميذ الايجابي ، وتثير
اهتمامهم ، وتستجيب لحاجاتهم النفسية .

وفيما بين السابعة والحادية عشرة من العمر تتزايد بسرعة قدرة
الطفل على الانتباه الارادي . ولذلك يجب علينا ان نمرن الطفل
عندما يبلغ هذه السن على تثبيت انتباهه بمجهود ارادي متصل ، وان
نعدده لجد الحياة المقبلة ، بتعويده التحكم أحيانا في نشاطه الذهني ،
وتوجيهه وجهة بالذات .

يتصل بموضوع الاهتمام موضوع آخر له أثر كبير في حياة
الطفل الدراسية على وجه الخصوص . ذلك هو موضوع التعب أو
الملل . ونقصد بالتعب هنا التعب العقلي لا العضلي . اذا كان الاطفال

في هذه الفترة عرضة للتعب العضلي نظرا لاغراقهم في النشاط الجسمي، فهم بعيدون حتى سن الحادية عشرة - بعدا كبيرا - عن التعب العقلي . وما يعتبره المدرس تعباً عقلياً غالباً ما يكون مللاً . فالطفل سرعان ما يفقد الاهتمام بعمل ما ، فإذا كان عليه أن يواصل العمل على الرغم منه ، تعرض للملل ومن ثمة للكسل الذي يفسره البعض بأنه تعب عقلي ، والحق ان قدرة الطفل على مواصلة العمل لا تكون قد نفذت ولكن يكون الاهتمام هو الذي نفذ .

وتتضح سرعة التعب أكثر ما تتضح في دروس الحساب ، والقراءة والكتابة المستمرتين ، ففيهما يزداد توتر عضلات العين والاصابع ، وهي كما نعلم عضلات دقيقة يتطلب استخدامها مجهودا ليس بالقليل . ولكن التعب في هذه الحالة يكون نتيجة تعب عضلي . ويرى علماء النفس تقاديا للتعب العضلي ، أن نجنب الطفل طوال هذه الفترة التطويل في تمارين الجمع ، أو الافاضة في مواضيع الانشاء والاملاء ، أو التماذي في تمارين التذكر والتهجي .

فالافراط في النشاط العقلي ينجم عنه ضرر جسمي واضطراب انفعالي . وقد ترجع سرعة التعب العقلي الى ضعف الصحة والى الحرمان من الهواء الطلق ، والنقص في التريض أو قلة الاستمتاع بالنشاط الحر . وقيل البلوغ تلعب عوامل عقلية وانفعالية دورا بارزا في حالات التعب والاجهاد .

الذاكرة :

يتصل الانتباه اتصالاً وثيقاً بالقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القديمة واسترجاعها . وإن العجز عن استرجاع خبرة ما ، لا يكون دائماً دليلاً على ضعف الذاكرة . بل إن النسيان قد يرجع إلى عوامل نفسية ، فقد تبين من التحليل النفسي أن المرء بطبيعته يميل إلى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم (خجلاً كان ، أم شعوراً بالذنب ، أو استشهاعاً للنقص ، الخ...) . والنسيان في هذه الحالة هو الكبت . وقد يكون العجز راجعاً إلى قصور في القدرة على الانتباه ، فالدرس الذي لا يستطيع التلميذ أن يحضر انتباهه فيه ، يصعب عليه استرجاعه عند اللزوم .

ويعتقد البعض أن الأطفال في سن الحادية عشرة يمتازون بذاكرة آلية ممتازة إن قورنوا بالراشدين عموماً . ويستند هذا الاعتقاد إلى ما يلاحظ على الأطفال حتى سن الثامنة والتاسعة من ولع خاص بالتكرار الآلي لما يحفظون ، دون فهم للمعنى أو اهتمام باستيعابه . ولكن اختبارات الذكاء لا تؤيد ذلك الاعتقاد . والحقيقة أن نشاط الحفظ الآلي لا يبرز واضحاً في هذه الفترة إلا لأن سائر الوظائف العقلية العليا (كالتفكير) لا تكون قد بلغت درجة كافية من النضج . وقد أثبتت الاختبارات العقلية أن ذاكرة الطفل في سن التاسعة أو العاشرة أقل من ذاكرة الكبير ، ويزداد الفرق بينهما في عمليات التذكر المرجأ Delayed Memory ، التي تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة .

ويتبين من الجدولين التاليين أن مدى الذاكرة (Memory Span)

يتسع مع الزمن «والجدول الاولى خاص بتزايد الارقام في تذكر الاعداد، والثاني خاص بتزايد المقاطع في تذكر الجمل»^١ .

السن	عدد المقاطع
٥	١٢
٨	١٦
١١	٢٠

(٢)

السن	عدد الأرقام
٤	٤
٧	٥
١٠	٦

(١)

جدول (١٤) اتساع مدى الذاكرة مع الزمن

أي أن القدرة على التذكر تزداد مع العمر ، تزداد من حيث الكفاية في استيعاب اكبر عدد ممكن من العناصر ، ومن حيث الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة . ويجب الا ننسى ان هذا النمو في التذكر، يتمشى مع النمو في الانتباه .

على أن الطفل بارتفاع مستواه العقلي ، وينمو قدراته العقلية العليا، يكتشف في نفسه حوالي العاشرة من عمره قدرة على التذكر المنطقي ، ومن ثمة يصبح متلهفا على استخدامه ويقل استخدامه للتذكر الآلي . ولذلك يجب ان تكون الامور التي تشتمل عليها الدراسة في فترة التعليم الابتدائي ذات معنى بالنسبة له . وهذا يتحقق لو كانت متصلة باهتمامات الطفل الحية ، وينبغي ان تكون من النوع الذي يستثير النشاط التخيلي

(1) Agatha Bowley : Modern Child Psychology. p. 87.

ويستغله في الخلق والابداع • ويجب ان يكون التعليم المدرسي تمويدا للطفل على التفكير الشخصي والعمل المستقل • واذا كان لا غنى عن قدر مما نسميه قدرة آلية ، فينبغي اعتبارها وسيلة الى غاية وليس غاية في ذاتها • ولا شك ان قيمتها تكون كبيرة ان تضمنتها تربية هدفها تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها ، أي بكل ما تتضمنه من انفعالات ، وخيال ، وتفكير •

ويجب ان تكون التربية في هذه الفترة ، شأنها قبل ذلك في فترة الحضانة استجابة لحاجات الطفل • ويجب ان نضع ذلك نصب أعيننا حين تصدى لوضع برامج الدراسة الابتدائية • فمن الخطأ الجسيم أن نعتبر المرحلة التعليمية الاولى مجرد اعداد للمراحل التالية ، وانما يجب أن يكون همنا الاول أن نوفر للاطفال فيما بين سن السادسة والحادية عشرة كل ما يلزم سلامة نموهم - جسديا وعقليا وأخلاقيا - على أساس أن الحياة ان هي الا عملية نمو تمر بمراحل متتابعة ، لكل منها خصائصه وحاجاته • ولا يجوز أن يكون هم التربية الاستجابة لحاجات مرحلة غير المرحلة الراهنة من مراحل النمو •

وينبغي أن نذكر دائما الا جدوى من تعليم الاطفال أمورا ليست لها قيمة مباشرة لهم ، أيا كانت قيمة هذه الامور في المستقبل • ان غرس ما يدعوه الاستاذ هوايته «المعاني الساكنة» (Inert Ideas) في أذهان الاطفال عمل لا فائدة منه ، بل ان خطرة على تكوين الاطفال امر لا شك فيه • فهذه المعاني لا تستجيب لنشاط الطفل الطبيعي ، سواء أكان هذا النشاط جسديا أو عقليا وهي لا تفيد ايضا لخبرة الطفل ولا توجيهها لها •

واذا كنا بصدد دراسة قدرة الطفل على التذكر ، وجب ان نشير الى أن طريقتنا في التدريس ، واختيارنا لمنهج التعليم ، يصدران عن المفهوم الذي في أذهاننا عن الذاكرة . فان كنا نعتبر الذاكرة مجرد عملية استيعاب للمعلومات استيعابا ذهنيا ، كانت الدراسة مجرد حثول للأذهان وتكديس للمعلومات ، وكان أسلوبنا في التدريس نشاطا من جانب المعلم وموقفا سلبيا من جانب التلاميذ . أما ان اعتبرناها القدرة على الاستفادة من خبرات الماضي ، في التكيف لمواقف الحياة الحالية والتهيؤ لاحتمالات المستقبل ، كانت الدراسة عوناً للطفل على الاحاطة بظروف الحياة عن طريق اكسابه خبرات جديدة تزيده قدرة على التكيف ، وتزيد خبراته السابقة وضوحا وتهذيبا ، وكانت طريقة التدريس مثيرة لنشاط الطفل الايجابي ولاهتمامه بالحياة من جميع جوانبها .

التخيل :

يمتاز الطفل الى سن الثامنة بذاكرة بصرية حادة ، ولذلك كان الجزء الاكبر من مادة تفكيره قائما على الصور البصرية . وان كنا لا نعدم عددا من الاطفال ، ذاكرتهم البصرية ضعيفة ومن ثمة كانوا في تفكيرهم أكثر اعتمادا على الصور السمعية واللمسية . ولكن الاطفال جميعا يتفوقون في كون تفكيرهم في المستوى الحسي الذي لم يرق بعد الى استخدام المعاني المجردة . فصغار الاطفال ان عرضت لهم مشكلة ، يسارعون الى حلها عن طريق العمل ، أي مستعينين باللمس والحركة والتصور البصري . في حين أن الراشد قد يلجأ الى رسم خطة ذهنية ، ثم يطبقها على المشكلة بعد ذلك . وهذا ما يجعل التعلم في حياة الطفل

الصغير أكثر استنادا لطريقة المحاولة والخطأ ، في حين أن الراشد لا يلجأ الى المحاولة والخطأ الا ان عجز عن الوصول الى حل المشكلة بطريقة الفهم .

الطفل يستعين اذن في عملية التفكير باستعادة صور حسية لموضوع التفكير ، أي بذلك النوع من التخيل الذي يسمى التخيل الاسترجاعي (Reproductive Imagination) وهو مجرد استرجاع لصور الواقع . ولكن ثم نوعا آخر من التخيل تتركز به حياة الطفل العقلية ، هو التخيل التركيبي (Constructive) أو ما يسمى أحيانا التخيل الابداعي (Creative) وهو القدرة على تركيب أو ابداع صور لا توجد في الواقع (مثل أحلام اليقظة Phantasies الممعة في التحرر من قيود الزمان والمكان) ، أو لا توجد حاليا وان كان يمكن ان تتحقق في المستقبل (مثل تصورات المخترع الذي يؤلف بخياله بين عناصر لها أصل في الواقع لبيدع تركيبا جديدا لا وجود له) .

والتخيل في حياة الطفل قبل الخامسة تخيل ابداعي لا صلة له بواقع ماض أو حاضر ، انما هو ابداع لحياة وهمية بدافع من رغباته ، دون ضابط ودون سعى لغير اللذة . هذا اللون من التخيل يقل في هذه الفترة الجديدة من النمو بسبب الهدوء الذي يطرأ على انفعال الطفل ، وبسبب كمون رغباته الفطرية ، وبسبب تدعيم صلته بالواقع التجريبي ، وحلول رغبة التحكم في ذلك الواقع محل رغبة الهروب من قيوده .

والتحكم في الواقع يتطلب دراسته . ومن ثمة كانت الملاحظة والتجريب عنصرين هامين في حياة الطفل العقلية في هذه الفترة . ولكن اذا كان الطفل العادي قليل الانغماس في أحلام اليقظة ، فهو في تفكيره أو محاولته

التكيف للبيئة لا يستغني عن التخيل الابداعي . ولكنه في هذه الحالة يكون تخيلا منعكسا على المستقبل ، وموجها الى غاية عملية أكثر منه تخيلا مطلقا من القيود ، فضلا عن ان الطفل يسهل عليه في هذه الفترة أن يميز بين الوهم والواقع ، لان مبدأ جديدا دخل حياته وأصبح عاملا منظما لخبراته ، وموجها لنشاطه ، وذلك هو مبدأ الواقع

(Reality Principle).

ويجب ان نراعي في ميدان التعليم استغلال هذه القدرة الناشئة ، القدرة على التخيل الابداعي ، فنتيح للتلاميذ فرص استخدامه في ميدان الخبرة الواقعية ، في النشاط الفني والرياضي والانتاج العملي كفلاحة البساتين ، والاشغال اليدوية ، الخ ... واذا لم نزود التلاميذ بفرص اشباع الاهتمامات الجديدة ، انغمسوا في أحلام اليقظة ، وأوردوا الى مصادر اللذة الطفلية ، يلوذون بها من جفاف الواقع وفقره . ولا يعني ذلك تحريم الخيال الحر تحريما كاملا ، فهو كما قلنا ضروري للصحة النفسية .

التفكير :

ادراك العلاقات : يعتمد التفكير اعتمادا جوهريا على ادراك العلاقات ، وكل من الذاكرة والتفكير يعتمد على الترابط . ولا يكون الارتباط في الذاكرة بين الحقائق واضحا ، ولكن الطفل في عملية الاستدلال (Reasoning) لا يربط فحسب بين موضوعين ، ولكنه يدرك علاوة على ذلك العلاقة بينهما ، ويستطيع الاطفال دون السابعة ان يدركوا علاقات في أبسط وأعم صورها كعلاقات الزمان ، والكمية ، والتشابه ، والاختلاف ، وما أشبه ، طالما المادة المستخدمة بسيطة ومألوفة وملائمة

لقدرتهم القاصرة على الملاحظة • ولكن الطفل لا يستطيع ان يلحظ هذه العلاقات من تلقاء نفسه الا بعد سنوات •

الاستدلال القياسي (Deductive Reasoning): لا يتوقف التفكير على ادراك العلاقات فحسب ، بل يتوقف كذلك على ادراك العلاقات بين العلاقات ، وذلك هو شرط الاستدلال المنطقي • ويكون الطفل في مطلع هذه المرحلة قادرا على العمليات العقلية الاولى اللازمة للاستدلال الصوري (Formal Reasoning) • ويكون التطور عبارة عن اتساع مدى الموضوعات التي يمكن أن تطبق عليها هذه العمليات ، وتنوع تلك الموضوعات ، وازدياد هذه العمليات العقلية وضوحا واحكاما •

ونستطيع القول ان الاطفال عموما بين السابعة والحادية عشرة قادرون على جميع اشكال التفكير ماعدا الاستدلال العلي • وهذا يبين لنا ضرورة تعليم الطفل التفكير العلمي على ان نراعى بساطة مادته ، والبرهنة المنطقية مع مراعاة ان تكون خطوات البرهان محدودة • ويجب ان نراعى فضلا عن ذلك ، ان تكون النظريات العلمية المعروضة على الطفل من البساطة بحيث يستطيع ان يفهمها • ولا ضير من استغلال هذه القدرة الاستدلالية الجديدة في الاستدلال الهندسي ابتداء من سن التاسعة • أما عن مبدأ العلية فيمكن تقديمه للأطفال مرتبطا بدراسة الطبيعة ، وبالعلم الطبيعي اليومي ، لا مرتبطا بالجغرافيا أو التاريخ •

الاستدلال الاستقرائي Inductive : حيث ان الاستقراء هو في العادة أقرب أنواع التفكير للواقع الملموس ، وجب الاهتمام به في هذه المرحلة المبكرة ، ولا بد من تعليم الطفل تطبيقه في حياته اليومية •

النقد المنطقي : ينمو التفكير البنائي في الطفل قبل التفكير الهدمي (النقدي) ، ويظل الطفل الى الحادية عشرة من عمره غافلا عن دقائق المغالطات المنطقية في التفكير . ويتصل ذلك بسمة سيكولوجية يتميز بها الطفل هي القابلية الشديدة للاستهواء Suggestibility

فالطفل العادي يتقبل في سهولة مختلف الحقائق والآراء ، ومعظم اتجاهاته في الحياة وأفكاره عن العالم يستقيها عن هذا الطريق الذي يصفه البعض وصفا غير دقيق بأنه تقليد . ولا ترجع قابلية الطفل للاستهواء الى قصور في تفكيره بقدر ما ترجع الى قصور في تنظيم معارفه . وهناك فضلا عن ذلك سبب انفعالي ، هو أنه لا يزال الى هذه السن مأخوذا بهيبة الكبار ذوي النفوذ في حياته ومتوهما قدرتهم على كل شيء . والقابلية للاستهواء عامل في غاية الاهمية في تربية صغار الاطفال، ولكن حيث انهم قادرون في هذه المرحلة على النقد المنطقي وجب الا نغفل تنمية قواهم النقدية واذكاءها ، حتى يتسنى للطفل ان يعود الاعتماد على تفكيره الخاص والركون الى مجهوده الشخصي .

وبالرغم من قولنا ان هذه القابلية للاستهواء مرجعها الى قصور في المعرفة المنظمة لا الى نقص في القدرة المنطقية ، فيجب ألا يفوتنا أن الاطفال لا يشوقهم التفكير (الاستدلال) كثيرا وتعوزهم القدرة على التحليل المنطقي . وهكذا يظل تفكيرهم حتى هذه السن في المستوى الحسي الجزئي . ولذلك ينبغي ألا تنعزل مواد الدراسة بعضها عن بعض، بل ينبغي ان تتناولها المدرسة في ارتباطها الوثيق بخبرة الطفل المحسوسة .

النمو الانفعالي

لا تكاد تبدأ هذه الفترة حتى يكون الطفل العادي قد تحكم في دوافعه الغريزية المحظورة ، وحول طاقته الانفعالية الى أفراد خارج الأسرة ، ووجه اهتمامه الى العالم الخارجي ، وتمثل قواعد المجتمع وأساليبه في السلوك . كل ذلك يسم حياته طوال هذه الفترة باليسر ، سواء فيما يدور في نفسه ، أو ما يجري بينه وبين المجتمع من معاملات .

على أن خضوع الطفل للمعايير الاجتماعية ، وتوافقه مع المجتمع ، وتحكمه في ميوله الغريزية ، كل ذلك ليس مرجعه الى ضغط التربية ضغطا خارجيا مباشرا . فالحق ان عوامل التربية لا تحدث أثرها ما لم تتفاعل مع القوى النفسية التي ينطوي عليها الطفل . وقد أسلفنا في الفصل السابق أن الطفل منذ الثالثة من عمره يسعى جاهدا الى حل الصراع النفسي الذي يحدث في أعماق نفسه بين الرغبات الغريزية (العدوانية والجنسية) ، وبين حبه لوالديه وولائه لهما . وحل هذا الصراع يتم بأن يمتص الطفل معايير السلطة الوالدية ويبلورها في نفسه، حتى لتصبح بمثابة سلطة داخلية تحل محل السلطة الخارجية في تنظيم الطاقة الانفعالية ، وضبط الرغبات المحظورة .

ولا تكاد تقبل طلائع فترة «الطفولة الهادئة» حتى يكون ذلك الرقيب الداخلي (الذات العليا Super Ego) قد استقر في داخلية الطفل، وأصبح قادرا على القيام بدور السلطة الخارجية . وما ذلك الا لأن الطفل يكون قد نجح في التغلب على ضبط الرغبات المحظورة ، بفضل مجموعة من العمليات النفسية الداخلية نذكرها فيما يلي :

الكبت :

في فترة الصراع الماضي ، راودت الطفل رغبات عدوانية ضد الاب وضد اخوته بسبب الغيرة والرغبة في تملك الام ، ونازعته ميول جنسية طفلية كاللعب في افرازاته والعبث بأعضائه التناسلية . هذه الرغبات لا يستطيع الطفل ان يمحوها من حياته طالما أصبحت جزءا من كيانه ، ولكنه يستطيع بمعونة عوامل التربية ان يكبتها في أعماق نفسه حيث تختفي وتصبح لا شعورية دون أن تفقد قوتها بل تبقى عاملة على الانصراف^١ .

العكس :

قلنا ان الرغبات المكبوتة تسعى دائما الى الانصراف ، ولذلك لم يكن الكبت في جميع الاحوال اجراء كافيا . وكلما كانت الرغبات شديدة ، احتاج الطفل الى قوة كابطة شديدة لتجابه الخطر المحدق . ولذلك فهو يمعن في قهرها بأن يسلك مسلكا مضادا لها ، أي يكون عادات هي بمثابة «رد فعل» أو «عكس» Reaction للرغبات الاصلية^٢ .

مثال ذلك أن طفلا شديد القذارة في فترة الحضانة كأن يكون دائم اللعب في برازه ، والعبث ببوله ، قد نجده في الفترة الحالية شديد التقزز من أي قذارة ، مسارعا الى الشعور بالغثيان ازاء الافرازات المختلفة . وما ذلك غير محاولة عكسية لقمع رغبة قديمة في وضع الاشياء

(١) الكبت : Repression .

(٢) التكوين العكسي . Reaction Formation .

القدرة في فمه ، ووسيلة مجدية تضمن له استحالة العودة الى تلك اللذة الطفلية .

وقد نجد طفلا في المدرسة الابتدائية شديد الرأفة بعد أن كان في طفولته الاولى شديد العدوان ، أو شديد الخياء بعد أن كان ولوعا بالعبث بعضوه التناسلي ، دائم تعرية جسمه أمام الناس في تلذذ واستمتاع .

الاعلاء :

يهتدي الطفل في هذه الفترة الى وسيلة لا شعورية ثالثة للسيطرة على رغباته الغريزية المكبوتة . ليست هذه الطريقة قمعا لها أو عكسا لاتجاهها ، بل تعبيرا عنها في صورة يرضى عنها المجتمع ، أو بالاحرى ترضى عنها «ذاته العليا» . هذه هي اعلاء رغباته ، التسامي بها ، أي تحويلها عن هدفها الاصلي المحظور (جنسيا كان أو عدوانيا) الى هدف اجتماعي مقبول^١ .

مثال ذلك أنه يهتم اهتماما تلقائيا باللعب في الرمل ، والعبث بالطين والاصباغ والالوان والماء ، وذلك نشاط مقبول يقابله في الطفولة السابقة العبث بافرازاته ، وأن يولع بتمزيق الاوراق ومطاردة الحيوانات والجدال ، تعبيرا عن نزعاته العدوانية . في هذه الاهتمامات الجديدة يستشعر الطفل نفس اللذة الاصلية التي كان يستمدّها فيما مضى، من مصادرها الاصلية (الفم ، المستقيم ، العضو التناسلي) .

(١) الاعلاء Sublimation .

العمليات النفسية السالفة الذكر (الكبت ، العكس ، الاعلاء) ،
بالاضافة الى عوامل التربية ، تؤدي الى خمود حياة الطفل الفطرية . على
ان ضعف مظاهر الميول الفطرية الطفلية يسيرجنبنا الى جنب مع ضعف الارتباط
العاطفي بالوالدين والاسرة عموما . تصبح علاقة الطفل بالاسرة أقل غنفا
وحرارة مما كانت . ويعزز هذا الاستقلال العاطفي النامي اندماج الطفل
لأول مرة في المجتمع الخارجي ، مجتمع المدرسة .

وبعد أن كانت الطاقة الانفعالية مركزة في دائرة الاسرة المحدودة ،
تتوزع وتجد أهدافا عدة : المعلمات ، الاقران ، وهنا ينمو لدى الطفل
الشعور بالزمالة لأقرانه في الفصل أو في الملعب . وذلك يشعره بالثقة
في نفسه وبالتالي ينمى لديه على نحو تدريجي الثقة في غيره . هذه
العلاقات الاجتماعية تصبح مصدرا يستمد منه الطفل الامن ، بعد أن
كانت الاسرة مصدرة الوحيد . أي أن اتساع حياة الطفل الاجتماعية
يصاحبه ازدياد في شعوره بالامن يزيد جراءة في استطلاع العالم
الخارجي . ومن ناحية أخرى يؤدي اتساع دائرة معارفه الى توكيد
الشعور بالامن مما يطبع هذه الفترة بطابع الهدوء الانفعالي .

واذا كان الطفل في هذه الفترة ينتصر على الرغبات الفطرية ويصبح
أكثر ميلا للحياة الاجتماعية ، فلا بد أن يصبح أقدر على ادراك القيم
الاخلاقية . ولكن ذلك الادراك يتوقف على مدى نموه العقلي . فهو
حتى هذه السن عاجز عن ادراك المعاني المجردة ، ومن ثمة كان عاجزا
عن تقبل القيم الاخلاقية في صورة مجردة ، كما تعرض في الوعظ والنصح
والارشاد ، وان كان يلمسها في المواقف العملية المحسوسة .

ولذلك كانت التربية الاخلاقية غير مجدية الا عن طريق القدوة ،

والامثلة المحسوسة . فاذا اردنا ان ننشئ الطفل على الامانة فلا يجدي
آن تفصل له ميزاتها ومنافعها ، انما يكفي أن نسلك أمامه مسلكا آمينا ،
وأن تتيح له فرصة العمل الامين . فالنصح ينهار لو رأنا الطفل مرة نغادر
الترام دون أن ندفع أجرة التذكرة ، أو لو وعدناه بشيء ثم أخلفنا الوعد ،
أو قسونا عليه في المعاملة ، حتى اذا فعل فعلة وسئل عنها كذب خوفا من
العقاب .

ليست الاخلاق مجموعة من القوانين المجردة ، ولكنها اسلوب فسي
التعامل مع الناس في مواقف الحياة العملية . والتربية الاخلاقية الحقبة
ليست هي الوعظ والارشاد ، وانما هي القدوة والحب واتاحة فرص الحياة
طبقا للقيم الاخلاقية والجمالية . ولا قيمة للتربية الاخلاقية ان فصلناها
(بالوعظ والنصح) عن سياق الحياة الانفعالية ، انها حينئذ سوف تستحيل
في حياة الطفل الى الفاظ جامدة لا حياة فيها . اما ان جعلناها تعويدا
له على الحياة بناء على الاخذ والعطاء ، أصبحت الفضائل اتجاهات فسي
حياته اي قوة دافعة تبرز بمشاعره وتفكيره وسلوكه .

ان التغير الانفعالي الذي يطرأ على الطفل في « مرحلة الطفولة
الهائلة » ، كما ينعكس في حياته الاجتماعية ، فهو ينعكس كذلك في حياته
العقلية . فالهدوء الانفعالي ، والتغلب (المؤقت) على الصراع النفسي ،
والتخفف من التعلق الطفلي بالوالدين ؛ كل ذلك يتيح للقدرة العقلية
فرصة ذهبية للنمو والعمل ، وذلك ما يهيئ الطفل لتلقي التعليم وزيادة
علمه بالبيئة الخارجية .

ذلك من ناحية النمو العقلي عامة ، أما من ناحية التفكير على وجه
الخصوص ، فقد أسلفنا أن الطفل في هذه الفترة أكثر انقيادا للأفكار
الاجتماعية الشائعة ، وأقل استخداما لقدرته النقدية . وما ذلك الا لانه

يكون قد ارتضى مطالب الواقع الاجتماعي ، وحل الصراع بالخضوع
لسلطة الرقيب (أو الذات العليا) •

كمون الرغبات الفطرية اذن يصحبه ازدهار في النمو العقلي عامة
(الخيال ، والانتباه ، والتذكر ، الخ •••) ، ويصحبه كمون في القدرة
النقدية ، ومن ثمة زيادة في مرونة الطفل وقابليته للتعلم • وهذه بدورها
عوامل تعين الطفل على التخلص - الى حد كبير - من اسر حياته الداخلية
والانطلاق الى الخارج ، أي التحول عن الاهتمام بالذات الى الاهتمام
بالعالم الخارجي

وخير دليل على تقبل الطفل لمعايير المجتمع ، ظهور الدين في حياته
على نحو واضح • ويكون شعوره الديني في هذه الفترة مظهرا من مظاهر
التوافق الاجتماعي ، اذ يختفي فيه عنصر النقد والتحليل المنطقي •
والواجب يقضي علينا أن نفرد للشعور الديني بحثا خاصا على اعتبار أنه
مظهر للحياة الانفعالية ، وانعكاس في الوقت نفسه لاتجاهات الطفل العقلية •

الشعور الديني

الدين شعور معقد يستحيل تحديده تحديدا مانعا • وهو نتيجة تفاعل
طويل بين دوافع الطفل النفسية وبين عوامل البيئة بوجه عام • ولا ينشأ
في مستهل حياة الفرد ، انما يظهر على نحو تدريجي ، ويمر بتطور معقد
طويل مندمج في التطور الشامل لنفسية الفرد • ولم نجد قبل سن الرابعة
اهتماما من جانب الطفل بموضوعات الدين ، اللهم الا من عدد محدود
من الالفاظ يرددها دون ادراك لمعناها ، كالله والملائكة والموت •

وايس الدين في حياة الفرد انفعالا خاصا أو عاطفة بالذات ، تقوم

الى جانب غيرها من العواطف • انما يطلق على الانفعالات والعواطف العادية التي تبلورت حول موضوعات الدين • فهناك الحب الديني ، والخوف الديني ، والرغبة الدينية ، والبهجة الدينية • وهذه جميعا عواطف وانفعالات عادية ، بيد أنها متعلقة في هذه الحالة بموضوعات دينية • فالحب الديني ليس الا الحب العادي موجها الى موضوع ديني ، هو الله ، أو كل ما يعتبره الشخص مقدسا ؛ وما الخوف الديني سوى الخوف المعتاد ، بجميع مظاهره الخارجية ، وكل ما هنالك أن ما يثيره ليس موضوعا طبيعيا كذلك الشخص المخيف أو الحيوان المفترس ، انما تثيره فكرة العقاب الالهي ؛ والرغبة الدينية لا تختلف في شيء عن الرغبة العادية التي تتابنا اذ نضل الطريق في غابة موحشة ، بيد أنها رجفة ناتجة عن التفكير في علاقتنا بما هو سماوي •

والشعور الديني مثله مثل أي مركب انفعالي ، يحتوي على انفعالات قد تكون متعارضة ، حتى لتصدق عليه بدوره صفة الازدواج الانفعالي^(١) • هو مزيج من انفعالات متضاربة وبخاصة في حالاته القصوى لدى المتهوسين والصوفية • فيه حب جارف طالما أنطقهم بأشعار الوجد والهيام التي لا تقل في حرارتها عن حرارة أشعار الحب ؛ وفيه استسلام وتضحية ، وهو مع ذلك يدفع الى أعنف أفعال الاقدام والتهجم ؛ وفيه الامن والرغبة ؛ وفيه التشاؤم والحزن ، مع احساس بالسعادة والاستسلام المريح •

وفي الدين كذلك نشاط منطقي ، ولكنه يلعب دورا ضئيلا فالطفل لا يصل الى العقيدة بالاستدلال المنطقي ، أو بفحص الوقائع التي ترد اليه عن طريق الحواس ؛ انما يمثلها فيما يمثل من أفكار ومثل وأحكام

(١) الازدواج الانفعالي Ambivalence .

ومشاعر ، عن الوالدين أو عن البيئة عموماً خلال عملية التشكل الاجتماعي . بل ان العقيدة في حياة الرجل وان كانت في نظره تستند الى أسس انفعالية ومنطقية ، الا أنها تخفي وراءها حياة لاشعورية برمتها ؛ من دوافع وحاجات وعقد ، وكل هذه العناصر تتضافر على اعداد العقيدة . العقيدة اذن تنبع من أعماقنا الانفعالية التي رسخت منذ أيام الطفولة وما اكتنفها من أحداث (١) .

نعلم أن الطفل يستمد تصوراتهِ عن شتى نواحي الوجود من والديه أولاً ومن يقوم مقامهما ، ثم من خبرته الشخصية أخيراً ؛ ونعلم أيضاً أنه يمتص كثيراً من مشاعر والديه نحو الأشياء والأشخاص فيشعر نحوهم بنفس الشعور . وما ينطبق على خبرات الطفل عموماً ينطبق على خبرته الدينية ، فالمصدر الأول لها هو التطبيع الاجتماعي .

ومما يساعد على كسب الطفل خبرته الدينية في سن مبكرة ، ميل قوى الى الاستطلاع يتبدى في أسئلته التي ينهال بها على والديه استفساراً عن شتى الأمور . فنراه عند ما يبلغ الثالثة من عمره يسأل عن ميلاد الاطفال ، وعن النمو ، وعن الموت :

« من أين جاء أخي ؟ من الذي وضعه في بطن أمي ؟ أين يذهب الفرد بعد موته ؟ » وغالباً ما تشير الاجابة الى فكرة الله ، فتصبح مثاراً لاسئلة جديدة متعددة :

« أين هو ؟ ما شكله ؟ هل هو أكبر من بابا ؟ ولماذا لا نراه ؟ الخ .. »

(١) راجع مقال الشعور الديني عند الطفل . عبد المنعم المليجي ، سنة ١٩٤٧ من مجلة علم النفس . ومقال الشعور الديني عند المراهق . عدد اكتوبر ١٩٤٧ .

والطفل اذ يوجه هذه الاسئلة يتوق الى اجابة شافية يستريح لها باله .
وغالبا ما تكون أجوبة الام والاب مستمدة من تعاليم الدين ، ولكن عقل
الطفل لا يتقبلها . وقد يصرح بذلك فيمعلن في التساؤل ، وقد يلزم الصمت
- لسبب ما - فيتقبلها مؤقتا بينما عوامل الشك تفتعل في نفسه ، والاسئلة
تدور في ذهنه ، حتى يتاح له فيما بعد أن يفصح عن شكوكه أو يعيد
توجيه الاسئلة .

وفيما يلي حديث قصير دار بين طفل مصري في الرابعة من عمره وبين
جدته المتدينة . كان المطر يهطل بقوة شديدة ، والوقت ليلا ، والجو مشبعا
بالرغبة ، وكان ذلك أول عهد للطفل بمثل ذلك المطر الغزير فسأل جدته
في رهبة :

- منين كل الميه دي ؟

فأجابت :

- من السماء .

- ومين ييرميها ؟

- ربنا .

فابتدراها الطفل قائلا :

- يبقى ربنا مش كويس .

(وهو بقوله ذلك يعبر تعبيرا مخلصا عن شعوره ازاء المطر ، أعني
شعور الاستياء ، وكان منطقيا مع نفسه اذ يشعر بنفس الشعور نحو
مرسل المطر وهو الله) .

ولكن الجدة حاولت أن تفهمه ما للمطر من جوانب طيبة مثل ضرورته
للزراعة التي نحصل منها على طعامنا ، وللانهار التي نحصل منها على
شرابنا ، الخ ...

وهنا صمت الطفل برهة استغرق فيها في تفكير عميق قطعه بقوله :

— وهو ليه ربنا مش ييجب لنا الاكل والشرب وكل حاجة من غير
الشتا الوحش ده ؟

وكان طبيعيا أن تتوقف الجدة عن الاجابة ، لانها تثقيد بعقيدتها وبما
في ذهنها من تعاليم دينية ، فنهرت الطفل وطلبت منه ألا يعود الى الحديث
في ذلك الموضوع ، أما الطفل فليس مقيدا بتعاليم أو أفكار سابقة ، ولا
يصدر في مناقشته الا عن تفكيره الشخصي ؛ فلم يستطع أن يفهم لماذا
ينبغي أن يلزم الصمت ، وأحنقه هذا الامر المتعسف ، فأبتعد عن جدته
صائحا : « برده ربنا مش كويس » .

وما تلك الجرأة التي يبديها الطفل عندما يتعرض لموضوعات الدين
لاول مرة ، الا لانه لا يكون قد علم بعد أنها شيء مقدس . فهو يسأل
عنها بقصد المعرفة كما يسأل عن أمور العالم الخارجي . ولكنه سرعان
ما يلمس من أجوبة أهله على أسئلته ، ومن حديثهم عنها ، أنها ليست
كالايشاء الاخرى ، وانما تحوطها هالة من الغموض والتقديس . وحينئذ
ينشأ في نفسه بالتدريج شعور بالرهبة والقلق ازاءها . وهكذا ما ان
تنتهي فترة الحضانة حتى تكون البيئة قد سببت ، بموقعها ذلك ، قمعا
(تعطيل Inhibition) خاصا بأمور الدين ، كما سببت من قبل قمعا
خاصا بالاهتمامات الجنسية .

تشرع الام في تلقين الطفل بعض تعاليم الدين ، منذ الثالثة من عمره تقريبا ، أي حينما تلمس منه قدرة على الفهم والكلام ، فتقص عليه حكايات الانبياء والقديسين . على أن الطفل يستمد قسما كبيرا من موقفه الديني بطرق غير مباشرة : من تهديدات الام له بعذاب النار ان عصى ، ووعودها له بنعيم الجنة أن أطاع ؛ ومن مشاهدته لصلوات الاهل ، ومن مظاهر الاعياد الدينية ؛ ومن زيارته مع والده للمساجد أو الكنائس ، الخ . . .

ذلك عن نشأة الدين في فترة الحضانة . ولكن الطفل عندما يدخل فترة الطفولة الهادئة ، يكون قد تشل معايير السلطة الوالدية ، وارتضى أحكامها ؛ ويكون قد تعلم اخضاع ميوله ورغباته لحكم الواقع . ومن ثمة يكون قد ارتضى تصورات السلطة لموضوعات الدين ، وأقنع نفسه بصحتها ، وكبت الشكوك والاسئلة المحظورة كما كبت الرغبات الفطرية المحظورة . فيبدو موقفه من الدين كموقف الكبار منه ، ويجب عن أسئلتك بشأن الدين مدافعا عنها كما لو كانت آراءه الخاصة التي لا محل للشك فيها .

وفيما يلي أسجل حديثا دار بيني وبين طفل في الخامسة والنصف من عمره ، أي في مطلع الفترة الجديدة :

سألته :

- ربنا فين ؟
- فوق (وأشار بيده الى أعلى) .
- فوق فين ؟
- هو يشوفنا ، احنا ما نشوفوش .
- باية يشوفنا ؟
- بعينيه .
- له عين ؟

— آمال ايه ! هوه مش بني آدم ؟! (في لهجة احتجاج)
— شكله ايه ؟
— مالوش شكل يا اخي . البني آدم هو اللي له شكل ، اما هو
لا ، يوم القيامة نشوفه .

ذكر الطفل قبل ذلك أن الله من بني آدم ، ثم يقول هنا ان الله لا
شكل له . وانما البني آدم فقط له شكل . يمر بذلك التناقض دون أن
يفطن اليه ، لا غباء ولكن لان القدرة النقدية شأن الميول الفطرية الطفلية
تكنم في هذه الفترة .

ثم بادرت به بالسؤال :

— ويوم القيامة يبقى ايه ؟
— شوف ، يوم القيامة يودوا الناس اللي شتموا ، ويخلوا
اللي ما شتموش . في الآخرة ربنا يصفر ، يقوم كل الناس الميتين ،
واحنا كمان . احنا حانموت كلنا ، عشان لما تقع الطيارات كل
يوم ، يبقى حانموت .

يربط الطفل بين فكرة الطيارات وفكرة الموت ، ويبدو أن ما يحسه
من رعب من الموت ناتج عن رعبه من الطيارات ، اذ كان الحديث في
عام ٤٧ ، وكان الطفل قد شهد بالاسكندرية جميع الغارات الجوية ،
وتعرض لخطر الشظايا احدى المرات بينما كانت تحمله أمه جريا الى
المخبأ .

فسأله :

— طيارات ايه ؟
— لما يقعوا كلهم نموت .
— وايه اللي يوقعهم ؟

- البمب ، مش فيه انجليز يضربوا علينا ؟!
- حانروح الجنة ام النار ؟
- ما نعرفش .
- من يروح الجنة ، ومن يروح النار ؟
- اللي يشتم يروح النار ، واللي ما يشتمش يروح الجنة : ياكل
فواكه ، وتفايح ، وكله ، ما فيش حد يقول له انت بتاكل من
دي ليه .
- والنار شكلها ايه ؟
- زي الفرن (بجوار منزل الطفل مباشرة مخبز ، يراه طفلنا في
ذهابه واياه) .
- الفرن ده يكفي كل من شتم ؟
- آه ، عشان واحد واحد يدخلوه ، عارف الانجليز لما يضربوهم
العساكر يبقى الرغيفين بقرش . (ثم يشير الى نظارتى ويقول :
مش دي بتسعة جنيه ؟ لما يخرج الانجليز يبقى النظارتين بتسعة
جنيه .

هنا يربط بين فكرة العقاب وفكرة الانجليز . فقد كانت الاسكندرية
في ذلك الحين مسرحا لبعض حوادث الاصطدام بين الانجليز والشبان
المصريين ، وقد سمع الطفل كثيرا في هذه الاثناء عن اطلاق النار على
المتظاهرين .

وسأله بعد ذلك :

- انت تحب تشوف ربنا ؟
فهز كتفيه قائلا :
- وانا اشوفه منين ؟! دا يوم القيامة
- تحب تشوفه دي الوقت ؟
- امال ايه !!
- ليه تحب تشوفه ؟
- كده .

— كده ليه ؟

— عشان الانجليز حايومتونا .

هذه الاجابة تبين أن فكرة الله عند الطفل لا تعدو أن تكون فكرة المنقذ من شرور لا يستطيع دفعها عن نفسه أو عن يحب ، وأن تعلق الطفل بها يكون استجابة لحاجته الى الامن ، وطمعا في تحقيق ما يعوزه من رغبات •

— ولما نشوف ربنا ، مش حيموتنا الانجليز ؟

— لا . عشان ربنا يموتهم هم بقى .

— يموتهم ازاي ؟

— عنده بندقية كبيرة قوي ، يروح ينزلها في مصر ، عشان فيه

انجليز كثيرة ، ويروح ضارب « بم » يروحوا ميتين .

— تعرف شكل الملائكة ؟

— امال ايه ! اعرفهم . هم فوق برده مع ربنا ، واحد للنار

وواحد للجنة ، يكون واحد شتم ، ربنا ينادي بتاع النار ، عنده

سلسلة يروح رابطة في رقبته ، ويشده ، بتاع الجنة يمسكه

ويوديه على الجنية ، يروح يقطف ويأكل .

لاحظ فكرة الثواب والعقاب وكيف أنها تتفق مع ما يراه الطفل

ثوابا وعقابا بالنسبة اليه في هذه المرحلة ، التي يكون فيها اشباع نهمه

للحلوى من أعز الاماني • ولاحظ أيضا كيف يتصور أمور الدين تصورا

حسيا يتفق مع تصوير الكتب السماوية لها •

— عارف شكل الملاك ؟

— لما ينزلوا هنا نعرف . بتاع النار أسود خالص خالص . بتاع

الجنة ابيض شكله جميل . بتاع النار زي البواب .

يتصور ملاك النار على صورة بواب قريب من منزله أسود اللون ،

فربما كان طفلنا يشعر نحوه بالخوف • وهذا يبين لنا أن انفعالات الطفل كهيئة بتحريك خياله ، وأن أي اتجاه انفعالي قد يتحول عن موضوع واقعي الى موضوع متصور ، سواء أكان هذا الاتجاه الانفعالي ميلا أو نفورا •

- تحب ربنا ؟
- آمال ايه ! اكثر من الناس كلها .
- ليه ؟
- عشان هوه بياكلنا وكل حاجة .
- دى ماما اللي بتاكلك .
- مش هوه اللي يجيب الاكل ، ويحدف لنا الفلوس كمان ؟!
- ربنا يعطي الناس بيعوا واحنا نشترى منهم ! (غاضبا ملوحا بيديه) .

هنا يبدو أثر التلقين في تكوين أفكار الطفل الدينية ، وكيف تمثل الافكار التي اكتسبها من غيره حتى أصبحت أفكاره الشخصية ، يدافع عنها ويغار عليها ؛ ويبدو كذلك أنه يتقبل هذه الافكار لانها ترضي هوى في نفسه ، فالطفل يحب الله لانه يطعم في أن يحقق له نفس الرغبات التي يطعم أن يحققها له الاب • فالارتباط وثيق في ذهن الطفل بين فكرة الاب وفكرة الله ؛ كما هو الحال لدى الشعوب البدائية التي تقدس الجد الاكبر للقبيلة على اعتبار أنه الاله ، أو تصور الاله على أنه الجد الاكبر للقبيلة •

تطرق الحديث بعد ذلك الى فكرة الخلق ومشكلة « من أين يأتي الاطفال » وساعدني على اثارة هذا الموضوع أن طفلنا رزق منذ زمن قليل أخا جديدا أثار مجيئه حيرته •

سألت الطفل :

- من الذي خلقنا ؟
- ربنا •

- خلقنا ازاي ؟
- وانا اعرف ؟! ما اعرفش .
- يعني ايه خلقنا ؟
- ما اعرفش . (بعد استغراق في التفكير)
- امال ليه تقول انه هو خلقنا ؟
- ما نعرفش هو خلقنا ازاي .

وبرغم الحاحي عليه في السؤال فما أسفر ذلك عن شيء ، مما يدعو الى الاعتقاد أن الطفل في هذه السن قد يردد في حديثه كثيرا من الالفاظ الدينية دون أن يعي مضمونها ، ويرتضيها فيما يرتضي من أمور ، طالما القدرة النقدية لا تزال كامنة .

واتقلت من فكرة الخلق بعد أن ثبت عجزه عن فهمها الى فكرة الميلاد ، فقلت له :

- شفت اخوك لما اتولد ؟ مين اللي جابه ؟
- الداية (يقصد القابلة) .
- من اين ؟
- من بطن ماما .
- وايه اللي وضعه في بطن ماما .
- ربنا . قالت له ماما يا رب جيب لي ولد صغير .

طالما الطفل بوسعه أن يجد علة واقعية لظاهرة ما ، فهو لا يلجأ الى علة خفية . أما عندما يعجز عن التفسير الطبيعي يلجأ الى التفسير بالعلل البعيدة .

- ازاي ربنا وضعه في بطنها ؟
- ربنا بيعت لنا اكل كثير ، ويوجب لنا فلوس نشترى بها فراخ واكل ناكله .
- الولد جاي من الفراخ ؟
- أبوه ، هو وجد الاكل قام كبر .

يتبين أن الطفل لم يفتن بعد الى أن علاقة الاب التناسلية بالام هي
علة وجود الطفل ، ولذلك يستعوض عن التفسير الحقيقي بتفسير يكفيه .
هو اعتبار الاكل العلة القرية لليلاد ، دون أن يغفل عن العلة البعيدة ،
أعنى الله .

— بعد ما نموت نروح على فين ؟
— فيه بحر ما فيش فيه ميه ، فيه تفاح . التفاح ده ، يوم
القيامة يعطوا لكم التفاح ده . اللي في النار يقوم ما ياخدش .

عود الى فكرة الثواب والعقاب متصورة تصورا حسيا صرفا . وهنا
يقفز الطفل من المشكلة القرية الى موضوع بعيد .

— ساعة الواحد ما يموت على طول ، يودوه فين ؟
— لما يكون واحد بيشتم كثير ، يموت ربنا ويديه التربة . يخطوا
عليه التراب ... والدود يأكله . واللي ما يشتمشي ومات ، يروح
الاسعاف : يشربوه دوا لغاية ما يقوم . ما يأكلوش الدود .
— يعني اللي ما يشتمشي ما يموتشي ؟
— آه ، ربنا يخليه صاحي .

حديث الطفل عن الموت يكشف عن حقيقة هامة ، هي أنه لا يتصور
في هذه السن المبكرة فكرة البعث تصورا واضحا ، ويكشف عن فهمه
الخاص لفكرة الجزاء . فالعقاب في نظره هو الموت ، الله يعاقب بالموت .
وذلك غير عجيب اذ أن الطفل لا يفهم من الموت سوى الناحية الظاهرة ،
وهي الدفن والاختناق تحت التراب ، ونهش الديدان . وجميع هذه الامور
تكفي في نظره كي تكون عقابا صارما لمن يخالف الله ، أو بالاحرى لمن
يخالف أوامر الوالدين « فيشتم ويكذب ... » ولهذا يقول الطفل ان من
لا يشتم تنقذه الاسعاف من الموت . ونضيف الى هذا أن اتجاه الطفل

الانفعالي نحو الموت مستمد من اتجاه الكبار نحوه ، أعني الفزع والجزع؛ وموقفه من الخلود موقف الكبار منه ، أعني التمني والتطلع اليه خوفا من الموت •

قبل أن أستخلص السمات العامة التي تميز الشعور الديني في مرحلة « الطفولة الهادئة » ، أعرض حديثا آخر جرى بيني وبين طفل في الثامنة من عمره ^(١) . وهو من بيئة مغايرة لبيئة الطفل الاول : والده متوفي ، وتكفله امه الفقيرة ، ويتعلم في مدرسة فرنسية وليس له سوى أخت واحدة أصغر منه • عرضت عليه أولا - تمهيدا للحديث - قائمة من الاسماء ، وطلبت منه أن يتخير أنسب خمسة منها تصلح لوصف الله مرتبا اياها حسب الاهمية ، وفيما يلي القائمة برمتها ^(٢) •

الحاكم - القاضي - الصانع - الروح - الاب - الجبار - العب
- الانسان - القوة - الملاك - الخالق - الكائن الكامل - المارد -
الحامي - البوليس - المعين - المسيح •

اختار الطفل الاسماء التالية وأشفع كلا منها بتفسير قصير :

الحاكم : لانه مثل الرئيس واكبر واحد فينا •
الاب : ابونا الاكبر لانه اكبر واحد واحسن واحد فينا ، ولان كل الناس تعبدده ، وعشان خالق امنا وابونا •
روح : عشان ما فيش واحد يشوفه ، يعني موجود في كل حنة ،

(١) أجريت هذه التجربة سنة ١٩٤٧ •

(٢) اخذت هذه التجربة عن (E. Hurlock) في كتابها (Child Development) ولكنني أجريت بعض التعديل عليها كي تلائم الظروف ، فبدلت بعض الاسماء في القائمة ، وزدت عليها ان يشرح الطفل معنى الاسم الذي يختاره ، ويبين سبب اختياره له •

في الحجرة وامامنا ، هو يشوفنا واحنا ما نشوفشي .
(وقد استوضحته كيف يوجد الله في كل مكان فأجاب : « اصله
مش موجود بلحمة امامنا » اي انه ينفي عن الله صفة الجسمية
والمكاتبية) .
الخالق : يعني خالق الدنيا والناس كلهم وحده . ما فيش حد
كان معاه يساعده .

سألته : يعني ايه خالق الدنيا والناس كلهم وحده ؟ فأجاب :
- عمل الناس زي احنا ما نصنع حاجة .
ملاك : عشان اصله مش زي الرجالة او زي الولاد يجري ويسرق
وينهب ، هو لو عايز حاجة تبقى موجودة ، عشان كده
يسموه ملاك .

سألته : ما شكل الملاك ؟ فأجاب :
- له أجنحة : يطير ، وروح برضه ، ما حدش يشوفه . هو
وراءك ماسكك ، يغطس ماتشوفوش .
- انت تحب تشوفه ؟
- طبعا ، لكن ما أقدرش .
- مش كان أحسن بيان لنا ؟
- هو مش عايز الا في يوم القيامة .
- ليه ؟
- عشان لو نشوفه ، نقول انه مش حاجة . لكن لو ما نشوفوش
نعبده .

بذلك ينتهي شرح الطفل للصفات الخمس الرئيسية التي اعتبرها
أكثر الصفات دلالة على الله . ويتبين منه كما تبين من المناقشة مع الطفل
الاول مدى التأثير بالتلقين ، ويتبين كذلك أن هذا الطفل الاخير اتسعت
دائرة معلوماته عن الدين وذلك طبعي اذ أنه أكثر خبرة من الطفل الاول ،
وأكثر منه اتصالا بالناس ، وقد علمت فضلا عن ذلك أنه يتردد على جمعية
دينية قريبة من منزله . وقد زاد اهتمامه بالدين وجوده في مدرسة فرنسية
يدرس فيها الدين المسيحي ، مما أثار لديه مشكلة الفروق الدينية ، وثبت

لديه عقيدته كوسيلة دفاعية ، مما يدل على أن الدين يتخذ المرء في هذه السن وسيلة من وسائل التكيف للحياة الاجتماعية .

لمست في الطفل بعد الحديث السابق استعدادا للمضي في المناقشة ، فطلبت منه أن يذكر لي صفات أخرى لله ، وبعد لحظة تأمل قصيرة قال بالفرنسية :

— Qui est infiniment parfait éternel (الامتناهي في

كماله ، الأبدى) .

— يعني إيه Eternal (أبدي) ؟

— يعني مش كافر . يعلم كل حاجة تجري في الأرض والسماء . مؤمن .

واضح ما في كلامه من خلط وبعد عن المنطق ، بسبب قبوله لافكار المربين — في هذه السن — على علاتها .

عرجت بعد ذلك على موضوع الجنة والنار :

— امتي ربنا يوديك الجنة ؟

— لما ما اقولش كلام قباحة ، ما اشتمش امي ، ما اسرقشي ، ما انصبشي .

هذه جميعا أمور يلح الآباء دائما على أطفالهم بتجنبها ، ويستعينون في تربيتهم بالترهيب من عقاب الله ونار جهنم ، والترغيب بثواب الجنة وما فيها من نعيم . أي أن التربية الدينية تكون في حقيقة الامر تربية أخلاقية ، وما الله في نظر الطفل غير امتداد لسلطة الوالدين طالما هو يعرفه أول ما يعرفه على أنه الميثب والمعاقب .

سألته :

— وايه الجنة ؟
— فيها اشجار ، وكل حاجة عايزها تلاقيها : مثلاً ، تفاح ،
موز وكل الفاكهة .
ولما سألته عن جهنم ، رد في تضجر ظاهر :
— ما تفلقنيش بجهنم . فيها نار وعفاريت . كل حاجة
وحشة . مش عايزة افكرها .

عبارة مشحونة بانفعال الخوف من عقاب السلطة الالهية . وما ذلك
الخوف في الاصل الا الخوف من عقاب السلطة الوالدية . واذا عرفنا أن
بنفس الطفل قوة تمثل السلطة الوالدية ، تلك هي الذات المليا
(Super Ego) ، سهل علينا أن نتصور أن خوفه الدائم من عقاب الله
هو في نفس الوقت خوف من تلك القوة التي هي جزء من نفسه ، خوف لا
يرحه ما دام الشعور بالذنب كامناً في نفسه منذ شرع — في الفترة السالفة
— يكبت دوافعه الفطرية .

السمات العامة للشعور الديني :

عرضت أمثلة واقعية تكشف عن حقيقة الشعور الديني عند الاطفال،
ويحسن بعد ذلك أن نوجز السمات العامة كما استخلصناها من دراستنا
التجريبية لاطفال هذه المرحلة من النمو .

(أولاً) الواقعية :

يضيف الطفل على موضوعات الدين وجوداً واقعياً مشخصاً ، فالله ،
والملائكة ، والشياطين ، والجنة ، وجهنم ... يمثلها الطفل بخياله على
نحو حسي . وحتى ان وصف الله بصفة روحية ، فلا يكون لهذه الصفة
معنى واضح في ذهنه ، انما تكون مجرد لفظ استفادة من غيره ، ولا

يكون ذهنه خالياً من صورة جسية عن الله يؤلفها خياله من عناصر يستمدّها من الواقع التجريبي ؛ قد يتصوره مثلاً رجلاً مسناً وقوراً ، بلحية بيضاء أو غير ذلك من الصور التي تختلف باختلاف مشاعر الطفل نحو الله . ويتصور الملائكة رجالاً أو نساء جميلات بأجنحة مشروعة ، وبرانس بيضاء ههافة ، والشياطين مردّة غلاظاً قساة ، مشوهي الخلقة ، ينبعث من عيونهم شرر ، وتعلو رءوسهم قرون فتاكة .

هذا التصور الحسي لموضوعات الدين يتفق مع مستوى الطفل العقلي في هذه الفترة ، حيث القدرة على التجريد لم تكد تظهر بعد ، وحيث التفكير لا يزال في المستوى الحسي . فهو بماله من قدرة على التخيل الابداعي ، يشد عناصر تصوراتهِ الدينية من خبراته الواقعية ، ويؤلف بينها مبدعاً تلك التصورات . ويلونها بانفعالاته وعواطفه .

مثال ذلك أن تصوره لله يتوقف على شعوره نحوه ، ذلك الشعور الذي يستدّه من موقف الاب منه (أي من الطفل) عموماً ، أو موقفه منه بخصوص الله وموضوعات الدين . وكثيراً ما نسأل عن صفات الله فيعدد لنا صفات أبيه ، أو الصفات التي يتسنى أن توجد في أبيه . يفعل ذلك دون وعي منه بطبيعة الحال . فكأن تصوره لله نوع من التعبير الخيالي الحر ، نوع من أحلام اليقظة التي تنبع من حياته الانفعالية .

وقد يستمد الطفل تصوره للملاك من رجل رآه وأحبه ، أو سيدة تعطف عليه . وقد تحلم الفتاة بالمسيح كما تحلم بأب مخلص ينقذها من الشرور ، ويحقق لها ما تبغي من أمور . وقد لا يكون الشيطان إلا صورة محرفة لذلك الجار غليظ القلب ، الذي رآه الطفل يضرب أبناءه بقسوة وحشية ، والذي ينعه كل من في المنزل بكل صفات القبح ؛ أو لتلك المربية

المقيدة التي طالما قيدت حريته في طفولته السابقة ، ووقفت حائلا دون تحقيق رغباته الطفلية .

وحيث ان الموضوعات الدينية تخیلها الطفل على هذه الصور المحسوسة، فهو يستطيع أن يوجه نحوها طاقته الانفعالية ، ودوافعه المختلفة من حب الى عدوان ، وأن يتخذها أحيانا موضوعا لاحلام يقظته ، الامر الذي يؤكد لنا شدة ارتباط الشعور الديني بميول الانسان الطفلية . وهذا هو السر فيما بين دين الاطفال ودين الشعوب البدائية من تشابه قريب .

(ثانيا) الشكلية :

الدين في هذه المرحلة شكلي صرف (Formal) ، أي أن تعاليم الدين كما يفهمها الطفل ، لا تخرج عن كونها مجموعة عبارات يرددها دون أن تنطوي على دلالة واضحة متميزة . وكذلك تكون العبادات قاصرة على أداء بعض الطقوس تقليدا ومسايرة للمجتمع ، دون أن تنطوي على شعور الوجد والتقى الذي يتوفر لدى كثير من الكبار . هذه الطقوس ، فضلا عن الالفاظ التي ترد كثيرا على اللسان مثل « سبحان الله ، الصديق منج ، أستغفر الله ، كل من عليها فان الخ ... » يكتسبها الطفل بالتلقين من الكبار المحيطين به .

(ثالثا) النفعية :

هذه السمة تغلب على الشعور الديني عند الطفل . فالصلاة والصوم والدعاء وسائل لتحقيق أمانيه . قد تكون أمنيته الحصول على نعمة شهدا في أحد الحوانيت ، أو النجاح في الامتحان ، أو أن ينقذه الله من عقاب والدته لذنوب اقترفه ، أو أن يعيد اليه أباه المتوفي ، أو أن ينجيه من

عفارت الليل • ومن سوى الله يستطيع ان يحقق له ما يعجز الآباء عن تحقيقه ؟ أو ليس الله في ذهن الطفل هو ذلك الكائن الذي لا يعجزه شيء ؟

وليس عيد الميلاد في عرف الطفل المسيحي احتفاء بذكرى ميلاد المسيح ، بقدر ما هو مناسبة سعيدة يتلقى فيها الهدايا ، وينعم بشهي الطوى والفطائر ، وتضاء شجرة بالثريات الملونة ، ويعج البيت بالزوار فيعم المرح واللهو والحرية • وليس رمضان في نظر الطفل المسلم غير موسم اللهو بالمصايح الملونة ، والصراخ عند سماع مدفع الافطار ، والاستماع لانشاد المسحراتي • ان الدين يجد سبيله الى قلوب الاطفال عن طريق تلك المشاهد أكثر مما يجده عن طريق الوعظ والتلقين •

وفضلا عن ذلك ، يتشبث الطفل بالشعور الديني كي يحقق في نفسه شيئا من الامن والطمأنينة • وعلى قدر شعوره بالذنب يكون ذلك التشبث • يحدث ذلك على نحو لاشعوري أحيانا ، وأحيانا على وعي منه ان نقض أمرا من الاوامر الاخلاقية ، اذ يقع تحت طائلة تأنيب الضمير الذي يثير المخاوف في نفسه من أذى الجن ونيران جهنم الحمراء •

(رابعا) العنصر الاجتماعي :

الدين احد النظم الاجتماعية • فاذا وجد الطفل في بيئة تمارس دينها ، سعى حتما الى تقبل ذلك النظام فيما يتقبل من نظم المجتمع • فالدين اذن وسيلة من وسائل التوافق مع المجتمع • وطقوس الدين تروق الطفل لانها ترضي فيه ميله الطبيعي الى التجمع • وليس بخاف علينا ميل الاطفال الى أن يؤموا المساجد والكنائس مع ذويهم حيث يتلهون بالوضوء والصلاة الجامعة ، وترتيل الآيات القرآنية أو مزامير داود • وان لم يكن بوسع

الطفل أن يفعل شيئاً من ذلك ، فكفاه لذة شعوره أنه يشارك القوم في
تعبدهم •

فالصلاة أو العبادة على وجه العموم ، قد تكون بالنسبة الى الطفل
كالرحلات واللعب نشاطا ذاتيا يرضي الميل الى التجمع ، ويساهم في
تكيف الطفل للمجتمع •

تحدثنا عن السمات الرئيسية للشعور الديني عند الطفل • وينبغي
ان نعتبر السمات السالفة الذكر مجرد تصوير اجمالي يستحيل ان يعبر
عن ديناميكية النشاط الديني سواء اكان في مستوى انفعالي او عقلي • ثم
ان هذه السمات تكاد تغفل الحركة التطورية للشعور الديني فطفل
السادسة يختلف اختلافا جوهريا عن طفل العاشرة من حيث الخبرات
الدينية ومن حيث العقيدة الدينية ومن حيث التعبير الاجتماعي عن
شعوره الديني •

ومن أجل هذا ينبغي أن نجعل مراحل التطور الديني مبنين
في الوقت نفسه ارتباطه بالنمو النفسي عامة •

الدين والتطور العقلي :

١ - الدين في مبدأ الامر انما هو اتجاه انفعالي في جوهره ، ولكن
لا يمكن أن تغفل عما للطفل من أسلوب في التفكير لا ينغزل عن حياته
الانفعالية بحال من الاحوال • ان تأليه الاب اتجاه نفسي تلقائي لا بد
منه ، هو امتداد طبيعي للاعتقاد السحري في قدرة الذات المطلقة ، وتمهيد
طبيعي أيضا للارتباط الانفعالي بالله •

(١) للتعلم في هذا الموضوع ارجع لكتاب **تطور الشعور الديني عند
الطفل والمراهق** •

٢ - ينشأ الدين أول ما ينشأ في السحر الذي هو اتجاه تلقائي في التفكير ، ثم يعقب ذلك اعتقاد بالله ، اعتقاد ضمني هو في مستوى « التخيل » . فالافكار الدينية لا تنشأ في ذهن الطفل على نحو منطقي موجه ، انما الذي يحدث ان اقترانات تعقد بين بعض الافكار في سلسلة الخواطر المتداعية ، وهذه الاخيرة وثيقة الصلة بالدوافع التي يدركها الطفل ادراكا غامضا ، ولا تعرض لذهنه أبدا في صورة معنوية واضحة الا في مرحلة متأخرة من النمو .

٣ - لا تندمج فكرة الله في التكوين العقلي للطفل الا عندما يصبح مهيا - الى حد ما - للتخلي عن الاتجاه السحري في التفكير ، وحالما يفتن الى حدود القدرة الابوية . على أن الفكرة لا تصبح عاملا فعالا في تكوينه العقلي دفعة واحدة ، انما تبقى بعض سمات الابوة غالبية على تصور الله ، ويبقى الله مؤثرا في الحوادث تأثيرا سحريا (محققا لرغبات الطفل أو رغبات غيره من الكبار) ، لانباء على ضرورة يقتضيها نظام الكون .

٤ - عندما ينحو الطفل منحى موضوعيا في التفكير ، الامر الذي لا يحدث قبل السابعة من العمر ، يتنبه الى أن الله ليس ربه فحسب ، بل هو رب العالم الخارجي أيضا . أي أن الدين ينتقل من المرتبة المرجسية الانفعالية الى المرتبة العقلية .

٥ - يبدأ اللاهوت في حياة الطفل فكرة واحدة هي الله، ثم لا يلبث أن يظهر الى جانبها مع التطور العقلي أفكار اخرى ، كفكرة الخلق ، وفكرة العالم الآخر ، وفكرة الملاك أو الشيطان ، وهكذا . .

وتكون الافكار الدينية في بادئ الامر أفكارا مستقلة بعضها عن بعض ، ولكن التطور العقلي في أعقاب أزمة المراهقة ، وظهور الاتجاه الفلسفي في التفكير ، يؤلف بين الافكار في مذهب أو تصور شامل موحد ، فتصبح الصلة وثيقة بين تصور المرء لله وتصوره للكون ، ولا يعود تصوره لله منفصلا عن اعتقاده بالموت والخلود . حينئذ يصبح للمرء لاهوت مكتمل (وان كان لاهوتا مؤقتا) ، في حين كان اللاهوت في الطفولة مجموعة من الافكار المبعثرة ، التي لم تبلغ مستوى العقيدة الثابتة ، ولم يزد عن كونه « تخيلا » رهنا بالدوافع التي ألتجته .

٦ - دين الطفل الصغير كدين البدائي ملئ بالاطياف والشياطين والملائكة ، حتى الله عنده ذو صور متعددة متغيرة . وكذلك كانت الاديان القديمة زاخرة بالآلهة الخيرة والشريرة على حد سواء - آلهة الحرب وحماة الزراعة (زوس ، مارس ، فشنو ، بلاس أثينا . سيفا . الخ ٠٠٠) وقد استطاع الذين شادوا أقدم المدينيات في فارس وربع الفرات ببهارتهم ان يسيطروا الميثولوجيا الدينية ، فركزوا الشياطين الشريرة في روح شريرة واحدة ، وركزوا جميع الارواح الخيرة في اله واحد خير ، حتى أضحت الحياة في الميثولوجيا الفارسية صراعا بين قوى الظلام التي يتزعمها اله الشر (أهريمان) وبين قوى النور التي يتزعمها اله الخير (أورموزدا) . وأبرزت المسيحية وأبرز الاسلام فكرة الله على أنها جماع صفات الخير ، أما الشر فهو غيبة الله . هذا الاتجاه نحو التبسيط نشاهده في النمو الديني عند الطفل ، اذ تتوحد صور الله المتعددة في صورة واحدة ثابتة مع النمو العقلي ، وتأخذ الشياطين في التلاشي ويبدأ رويدا حتى تصير مجرد تعبير عن النزعات الشريرة

الداخلية • والسّر في ان الدين يتجه نحو البساطة والوحدة كلما تقدم الطفل في العمر وارتفع مستواه العقلي ، هو أنّه يتعد رويدا رويدا عن منابعه الاصلية ، أعني عن الانفعالات ، ويقترّب في نفس الآن من المنطق والعقل الذي يسبغ كل شيء وفقا لتكوينه الخاص الذي يتعارض مع الكثرة والتعدد •

٧ - تطور فكرة الموت وثيق الصلة بالتطور العقلي • فنشأة الفكرة رهن ببلوغ الطفل مرحلة معينة من الرقي العقلي ، وكل طور من أطوار نمو فكرة الموت متوقف على طور مقابل من أطوار النمو العقلي • وفكرة الموت تؤثر بدورها في النمو العقلي ، فهي التي تسهم مساهمة فعالة في تخلي الطفل عن الاعتقاد بالوهية الاب ، ومن ثمة في تخليه عن التفكير السحري ، واعداده للتفكير المنطقي الذي يستند الى مبدأ العلية العلية •

الدين والتطور الاخلاقي :

١ - بروز الحس الاخلاقي في الطفولة المتأخرة يؤثر تأثيرا بينا على تصور الطفل لله ، اذ تبرز صفته الاخلاقية (الله من حيث هو قاض وعون أخلاقي) ، وتراجع صفته الكونية (الله خالق) •

٢ - تتطور فكرة الحياة الاخرى مع تطور الحس الاخلاقي وتقدم التفكير ، فهي في بادىء الامر تخيلات لا تختلف عن أحلام اليقظة في شيء - تخيلات يبدعها خيال الطفل تلقائيا وليس فيها من أثر التلقين غير اسم الجنة والنار ، ثم تبرز فيها فكرة الجزاء (الثواب والعقاب) ، وفي السنوات الاخيرة من الطفولة تمتلئ فكرة الحياة الاخرى بالتفاصيل التقليدية التي تنتقل الى الطفل عن طريق التلقين •

٣ - هذا التطور لفكرة الخلود عند الفرد شبيه بتطور عقائد الخلود في تاريخ الانسانية ، اذ كلاهما تطور نحو فكرة خلود مهذبة هي حياة روحية فحسب : فمن الشعوب البدائية من يعتقد أن الحياة بعد الموت ليست الا تسمية لاسلوب الحياة الذي ألفناه على الارض ، من هؤلاء بعض قبائل الهنود الامريكية الذين يؤمنون بأرض الصيد السعيدة حيث تواصل الأرواح الصيد والقتال واقامة المآدب ، الامر الذي يحقق لهم نوعا من السعادة تشبه الى حد كبير السعادة الارضية .

الدين والتطور الاجتماعي :

١ - الدين في مبدأ الامر علاقة نرجسية صرفة بين الطفل والاب (الكامل القادر على كل شيء) . وبرغم ما في هذه العلاقة من حب وتبجيل يبذلها الطفل لأبيه ، الا أن محورها هو الانانية أو المنفعة .

ولذلك يصدم الطفل حالما يتبين ان ثمة الها غير آبيه . ولكنه لا يلبث أن يرتضى ذلك الاله الجديد ، ضمانا للتوافق مع المجتمع المحدود الذي يعيش في كنفه .

٢ - على الرغم من أن تقبل فكرة الله خطوة جديدة في تكيف الطفل للواقع ، الا أنه لا يتخلى توا عن «نرجسيته» ، اذ لا يكون الله في بادىء الامر غير أداة سحرية يتوسل بها الى تحقيق رغباته الطفلية .

٣ - عند بزوغ التفكير الموضوعي ، تتسع آفاق الطفل فيرى عالما شاسعا ، ويخرج من حدود ذاته الضيقة ، ثم لا يلبث أن يربط بين الله وبين العالم ، ويصبح الدين من ثمة لا مجرد علاقة بينه وبين الله ،

بل وحدة معقدة تنظم الله والعالم وذاته في آن واحد .

٤ - يتنبه الطفل في السنوات الاخيرة من الطفولة الى أن الله ليس ربه وحده ، بل رب قومه جميعا ، والى ان الدين أمر لا غنى عنه للربط بين أفراد فئة معينة من الناس أوسع من أسرته ، وانه في نفس الوقت حد يفصل بين هذه الفئة وبين فئة أو فئات أخرى . فالدين هنا مظهر ارتقاء في التكيف الاجتماعي من حيث أنه يزيد علاقات الطفل تشعبا واتساعا ، ولكنه قد يصير مظهر تنافر اجتماعي .

ان للنمو الديني وظيفة هامة ، هي تحقيق التكيف المتواصل والتوسع المستمر في الاستيعاب العاطفي للناس . ولكن كما يصاب المرء في تطوره العقلي أو الانفعالي بالثبوت عند مرحلة بعينها من مراحل النمو ، ثبوتا يعطل نضوج المرء ومواصلته رحلة النمو ، كذلك الحال مع النمو الديني فقد يبلغ المرء مرحلة الاحساس الملى ، ثم يثبت عندها ، فلا يسه بعد ذلك أن يتكيف لمن هم خارج دائرة ملته . ولذلك كان التعصب الديني أو التحامل الملى مظهرا لنضج ناقص ، أو كان أسلوبا قاصرا في التكيف ، فانهدام الامن يفرض على المرء ان يتشبث بعلاقته الانفعالية بقومه ، ويتوجس خيفة من الاقوام الاخرى .

نحو البلوغ

لا تنتهي فترة «الطفولة الهادئة» على نحو مفاجيء ، بمجرد حلول البلوغ الجسمي (Puberty) . بل نلاحظ على الاطفال قيلول نهاية الفترة (أي منذ العاشرة تقريبا) تغيرات انفعالية هي بمثابة بشائر الانتقال الى الفترة التالية ، فترة المراهقة . ونعلم أن المراهقة تبدأ بمجرد

انبثاق الوظائف الجنسية وما يصحبها من تغيرات ، ولكننا نلاحظ على الطفل في السنتين الاخيرتين من الطفولة ابتعادا عن الدوافع الجنسية ، وقد يستدل من ذلك على أن الانتقال من الطفولة الى المراهقة يتم على نحو فجائي ، أي من فترة تحرر تام من الجنسية الى فترة انغماس فيها .

ولكن من اعتاد النفاذ الى الاعماق حيث العوامل الديناميكية المتفاعلة ، يسهل عليه ان يستدل بهذه الظاهرة على أن النمو منذ السنة العاشرة من العمر يكون اعدادا لفترة المراهقة . فما التحرر التام من الجنسية في آخر فترة الطفولة الاخيرة الا نوعا من المقاومة، تبذلها الذات ضد تحفز الميول الجنسية . وقد أسلفنا أن الفترة التي نحن بصدددها ، تتصف أول ما تتصف بانتصار الذات على الميول الغريزية (العدوانية والجنسية) . فمن الطبيعي اذن اذا ما تحفزت الميول من جديد أن تعاود الذات ضغطها عليها ، وتكون كمن يعد السلاح قبل هجوم العدو .

وثم ظاهرة ثانية قبل البلوغ ، هي النفور بين الجنسين : قد تبدو الزمالة بين البنت والولد في سن الثامنة أمرا عاديا في بعض الاحيان ، وان كنا نجد انفصالا بينهما فرجع ذلك الى اختلاف الجنسين في نوع المشاغل والاهتمامات لا الى شعورهما بالاختلاف الجنسي . أما في سن الحادية عشرة فيجد كل منهما حرجا في مصاحبة الآخر . وتبتعد الفتيات عن الفتيان ابتعادا متعمدا بعد أن كان طبيعيا ، الامر الذي يدل على حساسية متبادلة وليس على عدم اكتراث .

ولو أتيح لصبي أن يختلط بالفتيات ، كان ذلك خطأ من رجولته في نظر أقرانه ، بل كان مدعاة لخزيه هو وتواريه من هؤلاء الاقران .

في حين أنه في فترة المراهقة ، قد يكون اتصاله بالفتيات مدعاة للزهو والافتخار . أما الفتيات فيتجمعن في معسكر مستقل ، وقد يراقبن الفتيان من بعيد ، ولكن في تكتل وخصوصة . وعلى الرغم من عدم اكتراث البنت بالولد في هذه السن ، فهي في قرارة نفسها تشعر بتفوق الولد عليها ، وسمو الذكر على الانثى .

هذا التقدير - غير الصريح - للذكورة ، قد تعرب عنه بنت الحادية عشرة على نحو غير مباشر : فترى بعض البنات يقبلن في مجال الرياضة البدنية على المنافسة والتسابق ويسلكن مسلكا خشنا ، حتى تصبح الواحدة منهن بمثابة الولد في جماعتها . فمن الامور العادية في هذه الفترة ان تتخذ الفتاة دور الفتى فتبتعد عن الانوثة الى حين . هذا الموقف الذكوري دليل على الرغبة الشديدة في تأكيد الذات ، والتحرر من الطفولة ، ولذلك كان من علامات الانتقال الى الفترة التالية .

نفور الفتى من الفتيات دليل على شدة شعوره برجولته ، وكذلك نفور الفتاة من الفتى أو اتخاذها موقفا ذكوريا ، كلاهما يدل على شدة شعورها بأنوثتها . فاذا كان كلاهما على غير وعي بالميل الجنسي الذي يوشك أن ينبجس فكلاهما شديد الاحساس بجنسه ، عظيم القلق بسبب الجنس الآخر .

وتمتاز السنتان الاخيرتان من الطفولة فضلا عن ذلك بدفعة نشاط . والبنين والبنات سواء في هذه الصفة ، ولكن مظاهر هذا الازدياد في النشاط يختلف في كل جنس عنه في الآخر . على أن دفعة النشاط هذه قد توحى الينا بأنها دفعة عدوان ، ولكنها وان أدت الى عدوان

أحيانا ، فليست في أصلها عدوانا بقدر ما هي محاولة عنيفة للتكيف مع الواقع والسيطرة على البيئة ، كما لو كان المرء يخوض معركة أخيرة يلقي فيها بكل قوته طمعا في النصر . والحق انها لمعركة طبيعية تكافح فيها الذات للتحرر من الطفولة ، والتقدم نحو النضج .

هذا الازدياد في النشاط يلون حياة الفتاة بلون خاص طوال هذه الفترة . ذلك أن النشاط الفائق مظهر ايجابي يناقض ما تتصف به الانوثة من سلبية . ولذلك نجد في العادة أن الفتاة قبيل البلوغ ذات مظهر ذكوري قد يكون تعبيرا عن الرغبة الطفلية القديمة في أن تكون ولدا ، ولكنه ليس دليلا على ضعف الانوثة الداخلية . ولكن الفتاة كثيرا ما تستغل هذه النزعة الذكورية كدرع يقيها من أخطار الميول الجنسية التي تراودها في وضوح لأول مرة عند ما تبلغ . وتفيد دفعة النشاط قبيل البلوغ في تعبئة مواهب الطفل العقلية والفنية ، وقدراته الجسمية ، ولهذا تتضح في هذه الفترة الفروق الفردية ، ونستطيع ان نلمح بوادر التفوق في الاستعدادات المختلفة .

ويشرع الطفل في هذه الفترة في التخفف من الروابط الطفلية ، فيراجع علاقاته ليكسبها لونا جديدا يتفق مع المرحلة التالية ومع اتساع أفقه الاجتماعي المقبل . ويزداد شعوره بالمسؤولية والاستقلال ، ويشعر بحاجة شديدة الى أن يعترف به كراشد ، ويتخلى عن أمور كان يتقبلها عن طيب خاطر . من أمثلة ذلك ، أن يعرض عن مصاحبة الام في زياراتها ، الامر الذي كان يفرح به فيما مضى ، ويتوق الى الذهاب الى السينما والنزهات مع أقرانه بعد أن كان يرتضى مصاحبة الاسرة ، ويختار الملابس لنفسه . أي أن الطفل يكافح في هذه الفترة في سبيل التحول عن حياة التبعية الطفلية الى حياة الاستقلال الناضجة،

في سبيل التحرر من البقية الباقية من حياة الخيال الطفلية لتحقيق التكيف للواقع .

على ان ذلك التحول ليس بالامر الهين ، فبالرغم من تطلع الطفل الى الرشد ، فهو في قرارة نفسه يود الاستمتاع بالتبعية الطفلية ، ويخشى ان يفرض علاقاته الطفلية ، ومن ثمة كانت هذه الفترة برغم ما يبدو عليها من مظهر النشاط الفائق ، والاقدام في غزو البيئة ، تخفي صراعا وقلقا داخليا ، الامر الذي يضعف نفسية الطفل ويمهد للأزمة المقبلة ، أزمة المراهقة .

الفصل الثامن

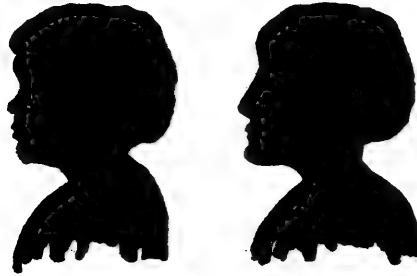
الفتى المراهق

« يصحب البلوغ الجسمي تبدل يطرأ على حياة المراهق الانفعالية والعقلية : خجل بصدد نموه الجسمي الذي يظنه مرضا أو شذوذا ، احساس شديد بالذنب يثيره انبثاق الدافع الجنسي على نحو صريح ، أحلام فاضحة وخیالات متطرفة وأمانی جديدة ، عواطف غريبة كالحب والوطنية والتدين ، أسلوب جديد في التفكير ونزعات نقدية وشكوك لم تساوره من قبل . وهكذا يكتشف المراهق في نفسه عالما جديدا غريبا زائرا بالمشاعر المتضاربة والانفعالات المصطرة والعواطف العنيفة والأفكار الجديدة ، « دوامة » تتوسط حياته وتجذبه اليها فسرا فيفرق في خضمها ، يتأملها بمعزل عن الحياة الاجتماعية . هذه الامور وغيرها تبرر اعتبارنا هذه المرحلة « أزمة » من أزمات النمو . »

التغيرات العضوية

المرحلة السابقة مرحلة هادئة تمتاز بالانزان الانفعالي الذي يوفر للطفل فرصة رائعة للنشاط الجسمي ، والتحصيل الدراسي ، والاتصال الاجتماعي . فالطفل في سن التاسعة مثلاً ماضٍ مع تيار الحياة الاجتماعية في يسر ، مندمج في مجتمع الاطفال يشاركهم العمل واللهو ، وفي العالم الخارجي يستطلع خفاياه فيصطاد العصافير والاسماك ، ويطارد الفراش والحشرات ، ويتسلق الاشجار ... وجملة القول أنه كائن تجريبي لا يشعر بذاته شعوراً واضحاً ، فهو مشغول بالعالم الخارجي عن ذات نفسه وعما يجري بها من أمور ، ولو شغل بنفسه فلا امر عارض وفترة وجيزة .

البلوغ (Puberty) تغيرات وتقلبات فسيولوجية عنيفة ، تصحبها تغيرات ثانوية تطرأ على مختلف أعضاء الجسم ، فتتمو على نحو يخلو في بادئ الامر من التناقض والتوازن .



شكل (٢١).

الصورة اليمنى لمراهق في سن السابعة عشرة ، واليسرى له نفسه عندما كان في سن السادسة . ويتبين من مقارنة الصورتين شدة التغير الذي يطرا على ابعاد الوجه بمجرد البلوغ

التغيرات الفسيولوجية العنيفة ، والتغير السريع في ملامح الوجه ، وفي أبعاد الجسم المختلفة ، ونبرات الصوت ، كل ذلك يبدو للمراهق في بادئ الامر اضطرابا جسيما وخللا عضويا ، حتى ليصاب بشبه هزة توجه انتباهه الى جسده ، وتزيد حساسيته بنفسه .

ويصبح البلوغ الجسدي تبدل يطرأ على حياة المراهق الانفعالية والعقلية : خجل بصدد نموه الجسدي الذي يظنه مرضا أو شذوذا ، احساس شديد بالذنب يثيره انبثاق الدافع الجنسي على نحو صريح ، أحلام فاضحة وخیالات متطرفة وأمانی جديدة ، عواطف غريبة كالحب والوطنية والتدين ، أسلوب جديد في التفكير ونزعات نقدية وشكوك لم تساوره من قبل .

هذا الاضطراب الانفعالي يجذب انتباه المراهق الى نفسه ، كما جذب الاضطراب الجسدي انتباهه الى جسده . وهكذا يكتشف عالما جديدا غير العالم الخارجي الذي استغرق جل اهتمامه في الفترة السابقة ، عالما غريبا زاخرا بالمشاعر المتضاربة والانفعالات المصترعة ، والعواطف العنيفة ، والافكار الجديدة ، «دوامة» تتوسط حياته وتجذبه اليها قسرا فيغرق في خضمها ، يتأملها بمعزل عن الحياة الاجتماعية . وهو - حالما يكتشف ذاته هذه ويتأملها - يحس غرابتها وشذوذها عن المجتمع : فينطوي على نفسه ، أو يندفع في غمار الحياة الاجتماعية من وقت الى آخر هربا من نفسه ، فبرغم ما قد يبدو من اقبال على الاصدقاء أو من نشاط جمعي ، فما ذلك الا من قبيل الحياة الاجتماعية الزائفة .

هذا الى أن آلاما نفسية عدة تتاب المراهق ، اذ توارقه حاجات ورغبات خفية برغم أنها جارفة ، ويصدمه ما بين أمانيه وامكانياته من

بون شاسع ، ويضايقه تعارض ارادته الجزئية مع ارادة المجتمع بتقاليده المختلفة . هذه الامور جميعا تبرر اعتبارنا هذه المرحلة «أزمة» من أزمات النمو ، تؤذن بحياة جديدة هي اكتمال النمو ، ومثلها مثل اضطرابات المخاض اذ تؤذن بوليد جديد . وتبدأ أزمة المراهقة بعد البلوغ الجنسي بقليل ، أي حوالي الرابعة عشرة من العمر لدى البنين وقبل ذلك بعام لدى البنات . وفيما يلي تفصيل عناصرها .

الرومانسية :

تتيز الروح الرومانسية^١ كما ظهرت في تاريخ الفكر بأمر ثلاثة : أولها الاهتمام بتحليل الذات ووصف المشاعر الذاتية ، وثانيها حب الطبيعة حبا يبلغ حد العبادة أحيانا ، وثالثها التمرد على الاوضاع القائمة والتقاليد الموروثة ، ومن ثمة على المجتمع بوجه عام . وكل هذه الامور تضفي على حياة الفرد غلالة من الحزن والشجن ، تزداد وطأتها كلما أمعن المرء في عزله عن المجتمع ، وتفاينه في الطبيعة . وكلما ازداد تعاطفا مع الطبيعة ، زاد شعوره بالخصومة مع المجتمع .

هذه السمات التي تتميز الروح الرومانسية في تاريخ الفكر ، نجدها واضحة بينه في حياة المراهق ابان سني الازمة . فاكشفاه لذاته ، سرعان ما يولد في نفسه الرغبة في تحليلها وتأمل ما يجري فيها من أمور . وقد يعمد الى تسجيل خواطره ، ووصف حالاته النفسية في مذكرات خاصة . فكتابة المذكرات الخاصة ظاهرة نفسية من أهم الظواهر دلالة في حياة المراهق ، هي مظهر لعزله ولقدرته على التحليل الذاتي ، ولرغبته في الهرب من القلق النفسي .

(١) الروح الرومانسية (Romanticism).

وقد تبدأ هذه الظاهرة بعد الثالثة عشرة بتسجيل الحوادث اليومية ، الامر الذي يدل على اعتزاز المراهق بنفسه ، واهتمامه بكل تصرف من تصرفاته . ثم تزداد قدرة المراهق على التحليل الذاتي حتى نراه في الخامسة عشرة يصف مشاعره . وقد لا يبدأ الكتابة من تلقاء نفسه ، بل تدفعه الى ذلك خبرات خاصة كالوقوع في حبه الاول ، أو كارثة تحقيق به كالرسوب في امتحان أو وفاة عزيز ، أو كالتنبه فجأة لجمال الطبيعة . هنالك يحس حاجة الى تناول القلم لانشاد هذه المشاعر الجديدة .

وكثيرا ما تكون المذكرات بديلا من صديق ، يشها المراهق أشجانه ، ويدلى لها باعترافاته تخففا من شعوره بالذنب ، ويوح لها بأماله ومشروعاته المستقبلية . فهي اذن وسيلة للتنفيس ولتأكيد الذات ، وهي خير امتداد للذات ، ولذلك كانت عزيزة على نفس صاحبها ، وكانت بالنسبة اليه ثروة عظيمة ينبغي أن تصان . ولكن المراهق - برغم اعتزازه بقيمتها - يخلل خجلا شديدا من بعض مضمونها ، فالحساس بالذنب يمد جذوره فيها . ولذلك يعمد أحيانا الى استخدام رموز يتكرها لتسجيل الامور التي يخشى أن تكشف ، أو يكتفي بالتلميح دون التصريح حتى لا يستطيع غيره ان يتبين مقصده .

هذه السرية ظاهرة شائعة بين المراهقين ، وتبدو بوضوح في مذكراتهم على وجه الخصوص . فالمراهق يعتز بأسراره الخاصة ويستحي منها في نفس الوقت ، ولا ييوح بها لغير صديق يثق به ثقة تامة ، والا فلقصيدة ينظمها ، أو تأملات يسجلها ، أو مذكرات يكتبها . وهو لا يسمح لاحد أن يطلع على المذكرات الخاصة الا بعد أن يتعدى مرحلة المراهقة ويصبح رجلا ناضجا . وقد كتب أحد المراهقين على مذكراته العبارة التالية «خاص ، يحرق عند وفاتي» ، وكتب آخر : «لا يقرأ الا بعد مساتي»

وشكا الى أحدهم اطلاع أحد اخوته على طرف من مذكراته ، وعد ذلك اعتداء أئيبا على ملكية خاصة ، وكان ذلك الحادث بمثابة كارثة حلت به وتركت في نفسه أثرا سيئا حتى جاوز أزمة المراهقة .

كل هذه الامور تجعل للمذكرات الخاصة للمراهقين أهمية كبرى لا من حيث هي ظاهرة نفسية فحسب ، بل ومن حيث هي منهج علينا ان نستخدمه في دراسة هذه الفترة من حياة الفرد . ولا شك أنها منهج علمي يفوق أي منهج آخر ، لأنه ليس أمرا مستقلا عن الظاهرة المدروسة: هو منهج وظاهرة مدروسة في آن واحد ، فشأنه ليس شأن المناهج الاخرى التي تبعد عن الظاهرة المدروسة بتحليلها وتشرحها ، أو تفقدها حيويتها وديناميكتها لبعدها عنها ، انما هو متصل بصميم الظواهر المدروسة محتفظ بحرارتها . في كل سطر من سطور المذكرات الخاصة تحس بحرارة الانفعالات ، وعنق الغضب ، والجهاد العنيف للرغبات المحظورة ، والسعي الحثيث لاثبات الذات ، ويشع من صفحاتها كلماتها رقة عاطفية متناهية ، وحساسية لأتفه الاحداث . والخلاصة ان المراهق يحيا بكل قوه في كل سطر من سطور المذكرات .

على أن صعوبات تعترضنا أهمها السرية التي يلجأ اليها المراهق خاصة حينما يكون بصدد أهم الامور . ومنها توقفه لفترات طويلة عن تسجيل أي شيء في مذكراته . ومنها الخطأ الذي قد تقع فيه نحن حين نبدأ في تحليل المذكرات ، اذ غالبا ما يكون ذلك من خلال أنفسنا فنشتط ونحمل الاقوال ما لا تحتمل . أما عن السرية ، فنستطيع اختراق حجبها باطلاعنا على ما كتب المراهق من موضوعات عامة أو قصائد أو قصص بل والرسوم . فبشيء من الجهد نستطيع ان نكشف في ثناياها ما حاول اخفاه . واما عن توقف المراهق ، فهو ظاهرة جديرة بالتفسير

اذ غالبا ما يكون مرد ذلك لأمر هامة كالقلق الزائد الذي يعجزه عن أداء أي عمل . وأما عن الخطأ في التفسير ، فمرجهه الينا ، ويحسن أن يكون رائدنا في البحث الحذر والحيلة .

هذا ولا يخفي أن أقرب تصرفات المرء وأقواله الى دوافعه الحقيقية ما صدر على نحو تلقائي . ولما كانت المذكرات الخاصة تصدر عن المراهق على نحو تلقائي ، ولما كانت تتعدل وتبديل تبعا لتعدل نفسيته وتبدلها ، كانت خير انعكاس للحركة الديناميكية النفسية ، مدها أو جزرها ، عنفها أو هدوئها . ولا شك - فضلا عن ذلك - أن المريض نفسيا ان كان من كتاب المذكرات كان ذلك من حسن حظه فستضاف الى قيمتها المنهجية العلمية حينئذ قيمة تشخيصية يفيد منها الاطباء النفسيون خير فائدة .

ولست أغفل بطبيعة الحال قيمة السير الخاصة (Auto-Biographies) التي يكتبها بعض المؤلفين في سن متأخرة ويعرضون فيها لمشاعرهم وخواطرهم وتصرفاتهم في فترة المراهقة . فتلک السير أضعها في مرتبة علمية موضوعية تلي مرتبة المذكرات المكتوبة ابان المراهقة ، وتعلو أحيانا على مرتبة كثير من كتب علم النفس ، التي تستند في دراستها لشتى مراحل النمو الى آراء ونظريات السابقين ، أو تعتمد الى تعميمات مخلة قد تغفل كثيرا من الدقائق ، وتتخطى كثيرا من التفاصيل الواقعية الهامة ، جريا وراء التجريد والاغراب العلمي .

واني لاومن فضلا عن ذلك بضرورة اقامة سيكلوجيا محلية هدفها دراسة نفسية المراهق في مصر اذ لها مقوماتها الخاصة التي تجعلها مختلفة الى حد كبير عن نفسية الاوروبي او الامريكي كما تبدو لنا من كتب علم النفس الغربية . واعتقد اننا لو سعينا في هذا المضمار ، واتجهنا هذا

الاتجاه المحلي فسوف نفيد فائدة كبرى هي ان تقدم لرجال التربية والصناعة والاجتماع الاساس العلمي الذي يبنون عليه مشروعاتهم المختلفة ، من تربية وتوجيه مهني وغير ذلك من مشروعات يتوقف نجاحها على الفهم الواقعي للنفس المصرية التي نتعامل واياها . وكثيرا ما ضلنا الطريق ، حين تصدينا لهذا المشروع او ذاك مستندين الى الدراسات الغربية ، فطبقتنا مبادئ استخلصها اصحابها من واقع يختلف تمام الاختلاف عن واقع الامور في بلادنا .

وانا اذ نفعل ذلك لا نخدم البحث العلمي في مصر فحسب بل ونسهم مساهمة قيمة في تقدم العلم العالمي ، بما نعرض من جوانب قد تخفى على علماء الغرب لبعدهم عن بيئتنا وظروفنا .

أي قراءة عابرة لكتابات المراهقين تكشف لنا عن تلك الروح الرومانسية ذات الطابع الحزين . فهذا مراهق يلخص متاعبه في كلمات قلائل مكتوبة على النحو التالي :

« روح نائرة - قلب طاهر - نفس قلقة - الامال - والشباب - والمجد . كلها تضطرب في الاعماق ، فتثير القوة والاحاسيس والاحزان ، في خليط مضطرب منطو في قرارة النفس الابية المعذبة الساذحة » .

يقول « النفس الابية المعذبة » ولو رجعنا الى حياته في تلك الفترة وجدناه ناعما بحب أهله ناجحا في دراسته ، موفقا في علاقته مع الناس ، سالما من الكوارث . ومع ذلك فهو يصف نفسه بأنها معذبة . ذلك أن العذاب ليس ناتجا عن ظروف خارجية ، ولكنه نابع من الذات نفسها وما يجري فيها من أمور غريبة عليه تبدو من قوله : « تضطرم في الاعماق فتثير القوة والاحاسيس والاحزان في خليط مضطرب... » . ولعلنا نجد تفسيراً لأحزانه ، نستشفه من كلمات : « الآمال . الشباب ، المجد » . أما « الآمال » فأماني عسيرة التحقيق ، يقف دونه

قصور امكانياته المحدودة ، والمراهق شديد الطموح ، ولكنه ضعيف
الامكانيات فضلا عن أنه لا يقر بالعجز ولا يوازن بين ما يود ان
يكون وما يمكن أن يكون ، وازاء ذلك فان أي معارضة من البيئة
المحيطة به ، كحرمان من رحلة بعيدة ، أو عدم اجابته لمطلب مالي ضخم ،
الخ ... يثير حنقه على المجتمع بأسره ، ويعتبره مسئولا عن أي حرمان
يشعر به . ومن هنا تتردد في مذكرات المراهقين وكتاباتهم عبارات عدائية
ضد المجتمع . فذلك مراهق يقول (ولعل ذلك كان في أعقاب صدمة في
صداقة أو حب) .

اليوم يتفتح ذهني الطفل عن اشياء ما كنت أدركها ، فأعلن عن عزمي
الا احسن الظن بنفوس قد تنطوي على اشياء تفسى الفطرة الانسانية
وتحيلها صورة براقية ، قد توحى لنا طبيعة خيرة ، وما هي في
الحقيقة الا نتاج فاسد للمجتمع الذي تحطم على مظاهره الكاذبة كل
فطرة نقية خيرة .

ويقول في موضوع آخر :

«لقد فهموا هدفي ، فأرادوا الحيلولة بيني وبينه...» ، ويكتب المثل
التالي ، وهو خير معبر عن شعوره الخاص : «ان التينة الياقة تخنق بين
العوسج» ! أما التينة الياقة فيعبر بها عن نفسه ، وأما العوسج الخائق
فهو المجتمع . وهذا مراهق لا يذكر كلمة مجتمع الا أضاف اليها
«القاسي الذي لا يرحم . » وآخر يقول : «مجتمع المجرمين» . وثالث
يشير الى «البشرية الحمقاء وصخرة المجتمع العاتية» .

وواضح أن توهم المراهق معاداة المجتمع له ، وتربصه به الدوائر ،
ليس الا انعكاسا لشعوره هو نحو المجتمع . فظاهرة «الاسقاط»
(Projection) اللاشعوري أوضح ما يمكن في هذه المرحلة من النمو .

أما كلمة «الشباب» فيتمثل فيها أمران : الاول الشعور بالحاح الدافع الجنسي ، وغير ذلك من الدوافع العدوانية التي تتطلب الاشباع وتبغى الانطلاق ، لكن التقاليد المرعية والحس الاخلاقي في نفس المراهق ، يكبت هذه الدوافع أو يردعها • وينجم عن ذلك الامر الثاني ، وهو ازدياد الشعور بالذنب (Sense of Guilt) زيادة كبيرة • وهكذا كانت كلمة «الشباب» ملخصا لمتاعبه وتعبيرا مقنعا عن الصراع الذي يحدث في نفسه بين الدوافع المحظورة وبين الوازع الاخلاقي أو الديني •

وقد حدثني شاب في نهاية مرحلة المراهقة أنه ما أن اكتشف بلوغه الجسدي ، وما يصحبه من أحلام لا أخلاقيه ، وراوده من رغبات «غير بريئة» حتى اتتبه «اشمئزاز من نفسه» واستبد به «خوف عجيب» نشأ عن اكتشافه أنه ينطوي على نفس «دنيئة» • ويضيف أخيرا ان «أشد ما كان يؤلمني في ذلك الحين : يقيني التام بأنني لست مسئولا عن ذلك» • أجل ، ان المراهق يشعر بالذنب دون أن يرتكب أي ذنب في كثير من الاحيان ، وعدم ارتكابه للذنوب وما يتذرع به من صلوات وصوم وتعبد زائد قد يصل الى حد التصوف ، لا يقلل من حدة الشعور بالذنب ، فتغشاه الحيرة ، وتساوره المخاوف من ذلك «الشیطان» الملازم له ، والطامة الكبرى ان عمد صاحبنا الى وسيلة غير مشروعة لاشباع الدافع الجنسي كالعادة السرية مثلا ، حينئذ تغشاه الهموم ويعذبه الندم ، وبعد أن كان الشعور بالذنب لأمر اتواه يضحى يقينا لذنوب جناه •

أما الكلمة الثالثة «المجد» فتعبير عن طموحه الفائق لأمانه قد تكون مستحيلة التحقيق • ولهذه الكلمة سحر غريب في نفس المراهق الذي يوقره الشعور بالنقص ، ويسعى - من ثمت - للتعويض وتأکید الذات عن أي طريق ، فهو مشتت الجهود ، موزع النشاط ، يبدأ عملا معينا

في نشاط زائد ، ويتحول عنه الى عمل مغاير له تماما فيستغرق فيه •
وهكذا يبذل جهودا كبيرة لانتجه نحو هدف محدد ، وقد يتكاسل عن
كل نواحي نشاطه ، ويتنبذ مكانا قصيا حيث يستسلم لأحلام اليقظة
ينعم فيها بالعظمة الموهومة والمجد الخيالي والحبيبة المرتجاة •

هذا النشاط المشتت نلمسه من مذكرة مراهق عضو في جمعية دينية
اسلامية ، دون أن يمنعه ذلك من الاشتراك في نشاط جمعية مسيحية
برغم تحمسه الزائد لدينه • ذلك أن النشاط الديني في محيط جمعيته ،
والنشاط الثقافي أو الرياضي في محيط الجمعية المسيحية ، كلاهما وسائل
للتعبير عن ذاته ومنافذ لطاقته الانفعالية • وهو يقبل على قراءة الادب ،
ويرتاد دور السينما أربع مرات في أسبوع واحد ، ويقرأ روايتين من
روايات الجيب في يوم واحد ، ويصوم يوما من أيام الاسبوع ، ويشترك
في رحلة خلوية في نفس الاسبوع ، ويلقى في جمعية ثقافية هو عضو
فيها بحثا عن كهرة خزان أسوان • كل هذا النشاط المبعثر ، المتغاير في
طبيعته ، يتم في أسبوع واحد يعقبه توقف عن الكتابة أسبوعين كاملين ،
ولا يستطيع أن يسجل من أمره طوال هذه المدة غير عبارة واحدة هي
«ركود عام» التي تترجمها الى التعبير السيكلوجي الفني التالي «عملية
كف Inhibition •

السمة الثالثة من سمات الروح الرومانسية هي الهيام بالطبيعة •
يبدو كما لو كان المراهق قد اكتشف الطبيعة فجأة في مطلع المراهقة ،
فهو يقبل عليها ويرى معالمها مختلفة تمام الاختلاف عنها حين كان طفلا :
ففي كل مظهر من مظاهر الطبيعة معنى جديد يكشفه المراهق ، معنى
يتصل بوجدانه اتصالا وثيقا • والحق أن الهيام بجمال الطبيعة ليس
الا الوجه الثاني للهيام بالذات والرغبة في تحليلها ، ذلك أن تحليل
الذات التي اكتشفها المراهق فجأة يتطلب العزلة والبعد عن الناس ، الامر

الذي لا يحققه الا قضاء الساعات خارج المدينة في حديقة شاسعة ، أو غابة كثيفة أو على شاطئ بحر تائر الامواج ، أو في صحراء ممتدة ، كل هذه البقاع لها جاذبية خاصة ، فهي الصديق الذي يغني عن المجتمع «الظالم الذي لا يرحم» ، و «البشرية الحمقاء» ، و «صخرة المجتمع المائتة» .

وقد يكتفي المراهق بمشاهدة جمال الطبيعة ويطلق لخياله العنان ، وقد يتناول الريشة ليسجل مشاهدتها ان كان ذا قدرة فنية ، وقد يمسك بالقلم ينظم القصيد أو يسطر الوصف المطول . وطبيعي أن يكون اتاجه في هذه المرحلة اتاجا ضحلا ولكن قيمته السيكولوجية لا شك فيها .

يقول مراهق :

جمال الطبيعة ، سحر الكون ، تعاطف الارواح ، كلها ستثير في نفسي اسعد الذكريات واجمل احلام الشباب ، حين تعز الاحلام ، ولا يبقى لي من أمل سوى الموت .

وهذا مراهق آخر في السابعة عشرة من عمره يصف الجنة كما يتخيلها شاب مشبوب العاطفة ، وصفا فيه تصوير فني بارع ، وغزل رقيق ، وأماني حلوة ، ورغبات مستعرة . يقول :

اتخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت أرجاؤها ، وسورت بأشجار الصنوبر والزيزفون ، وقف على ابوابها ملائكة قامت على حراستها لتمنع دخول الأثمين . أما أرضها فقد فرشت بالحصباء ، وانسابت في وسطها الانهار ، وعلى شواطئها نمت اشجار الفاكهة . فهذا تفاح وهذا عنب ، وذاك نخل ورمان ، وهناك اشجار الزيتون ذات الطلع المنضود والظل الممدود ، فيها كل ما تشتهي ذواتنا أفنان . فيها الورد يعانق

الياسمين . وفيها الفل يضحك للقرنفل ، وفيها عيون من لجين ، تشخص
بأحداق من الذهب ، قامت قلى قضب من الزبرجد - فيها كل شيء وكل
شيء فيها ، ولقد سبى لى منظر الحور العين ، يخطر بين هذه المناظر
الاخاذة بالقلوب ، في ثياب لم ترها عيني من قبل ، وفي قدود أسطوانية ،
وفي وجوه خلقتها بدورا في سماء خيالي . اما نحورهن فغير معطلات بل
زانتها عقود الجمان . اما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الاسورة
جمالا ، واكسبتها رونقا وبهاء . نعم تخيلتهن يخطر في مشية لعل النعامة
قلدتها . هذه هي الجنة كما تخيلتها - نعيمها دائم وسعادتها مقيمة .

التحرر من السلطة الوالدية

الاتجاه النقدي :

لا يكتفي المراهق في عكوفه على ذاته بتسجيل المذكرات، بل يبدي ميلا ظاهرا للقراءة ، ولكنه يتخير من الكتب ما يعينه على كشف أسرار نفسه ، أو على حل مشكلاته النفسية ، أو ما يقدم له الاجوبة الشافية على الاسئلة الفلسفية التي تعرض له بخصوص الوجود ونشأته ، والانسان ومصيره ، والخالق وحقيقته .. فهو يفضل القصة العاطفية على قصص المغامرات التي تروق الطفل قبل سن المراهقة ، ويؤثر القصيدة الشعرية على الوصف الواقعي .

قراءات المراهق اذن تعزز تأملاته ، وتزيده احساسا بالانفصال بين عالمه النفسي والعالم الخارجي . وينضاف الى عامل القراءة عامل الصداقة أو بالاحرى الحب ، الذي يغمره بفيض من المشاعر الحادة تهزه هزا عنيفا لما تنطوي عليه من جدة وغرابة ، وما يمازجها من حزن وخوف ، وأحلام لذيدة وأمان جميلة . أضف الى ذلك عامل يقظة التفكير الشخصي، اذ يقف المراهق من الكون موقف التساؤل والبحث والنقد ، لا يعنيه ان يكتشف حقائق الامور بقدر ما يعنيه ان يبحث عنها . هذه العوامل جميعا تذكي تأملاته الذاتية ، وبالتالي تهديه الى ما تنطوي عليه نفسه من طاقة هائلة ، وامكانيات شاسعة . فلا يلبث تأمله لذاته ان يستحيل الى اعجاب بها يبلغ حد الزهو والشعور بالتفرد والتميز ، وذلك ما جعل الكاتب

الفرنسي «موريس ديبيس» يسمى مرحلة المراهقة « أزمة الأصالة » .
ذلك ان العكوف على الذات وان كان يشعر المراهق بالوحدة والغربة ،
ومن ثمة بالحزن والشجن ، فهو يشعره في نفس الوقت بقيمته الذاتية ،
ومن ثمة بالزهو والغرور .

هنالك يرى المراهق نفسه جديرا بالوقوف من المجتمع موقف النقد .
يمتحن نظمه وعقائده وتقاليده ، ويفكر في رأى أسرته فيه ، ومعاملتها
له ، وغالبا ما تكون على عهده بها ، غير آبهة به ، ولا مقرة برجولته
وحقوقه كشخص ذي قيمة خاصة . ويفيظه عجزه عن تحقيق آماله العريضة ،
ومشروعاته الضخمة ، وهو لا يرى هذا العجز راجعا الى قصور
امكانياته وضآلة قدراته ان قورنت برغباته ، انما يراه راجعا لعقبات
تضعها الاسرة في طريقه ، أو يضعها المجتمع على العموم . فتكون
النتيجة أن شعوره بالتمييز من البيئة يصبح في الوقت نفسه شعورا بعدم
الوفاق بينه وبينها . ومن هنا تستخدم في نفسه الرغبة في تأكيد ذاته ،
تأكيدا يتوقف شكله على امكانياته من ذكاء وقدرة على التكيف ، وعلى
موقف البيئة منه ، ولكنه في جوهره تمرد على المجتمع خفيا كان أو
صريحا ، تمرد قد يؤدي أحيانا الى عواقب وخيمة ، ولكنه في كل حين
وسيلة المراهق الى التكيف في الطور الجديد ، وخطوة لا بد منها تؤدي
في النهاية الى طور النضج واكتمال النمو النفسي . ويكون التمرد على
الاسرة ، والمدرسة ، والدين ، والتقاليد ، والدولة ، وأحيانا على
الانسانية جمعاء ، وأغرب من كل هذا تمرد المراهق على نفسه كما يحدث
في حالات الرهبة والانتحار .

(1) Débèsse, Maurice (1936). La crise d'originalité juvénile, Paris.

التمرد على الاسرة :

لا أقصد بالتمرد تلك الخلافات الناجمة عن تعارض رغبات الفرد مع ارادة الاسرة في الظروف المعتادة ، فذلك أمر قد يوجد على أشده ابان الطفولة ، ولكنني أقصد به تلك الخلافات التي قد لا يكون لها مبرر من تصرفات الأسرة ، لأنها ناجمة عن سعي المراهق الخفي الى التحرر من نزعاته الطفلية ، وفض الروابط العاطفية القديمة التي تفرض عليه ان يكون تابعا للوالدين . تمرد المراهق اذن هو المظهر الخارجي لمحاولة التحرر من التبعية الطفلية ، وتحقيق الاستقلال العاطفي الذي هو غاية التطور النفسي وسمة النضج واكتمال النمو .

الى هذه الغاية يوجه المراهق طاقته النفسية على غير وعي منه ، فلا عجب اذن أن يكون تمرده على أقرب الناس الى قلبه ، وأشدّهم عطفاً عليه طالما هو يستشعر ان هذا العطف قيد انفعالي يعرقل التقدم الى الغاية المرجوة ، ولا عجب ان يكون شعور المراهق نحو الاب أو الام - أو من يقوم مقامهما - مزيجاً من الحب والعدوان ، أي مصدر صراع نفسي أليم لا يخلو من الشعور بالذنب الناجم عن الرغبات العدوانية تجاه أناس بذلوا له الحب وقدموا الرعاية . وثم صراع آخر بين رغبتين متناقضتين : أولاهما الرغبة اللاشعورية في الركون الى دعة الطفولة وما يحظى به المرء فيها من رعاية وحب وتحرر من التبعية ، وثانيتهما : التطلع الى التحرر والاستقلال وما ينجم عنهما من نضج . وسعيد من المراهقين من يجد في السلطة التي يتمرد عليها مبرراً لتمرده ، كالقسوة أو الإهمال لشأنه ، فهو حينئذ بمنجاة من الشعور العنيف بالذنب ، أو من يجد من الاسرة عوناً على توجيه طاقته النفسية وجهة اتاجية ، وعلى التحرر في غير عنف من التبعية الطفلية .

تمرد المراهق على السلطة العائلية لا يرجع في معظم الاحوال الى أسباب في العائلة ذاتها ، بقدر ما يرجع الى أسباب نفسية . وقد تكون أحوال الاسرة طيبة ، والظروف ملائمة للمراهق مما يقلل حدة تمرده ، فلا يظهر في شكل ايجابي صريح ، دون أن يعني ذلك انعدام عنصر التمرد : فقد تنطوي عزلة المراهق واعراضه عن أي نشاط اجتماعي على تمرد سلبي ، واحتجاج صامت . وقد لا يجد سببا يدعوه الى الثورة على الاب ان كان صدوقا متفهما ، فيبقى على علاقته الهادئة به ، مما قد يشعر بانعدام التمرد ، ولكن نظرة فاحصة تبين عنه في شكل مقنع . من ذلك ما لاحظته على أحد تلامذتي اذ كانت علاقته بأبيه على خير ما يرام ، وموقف الاب منه موقف الصديق لا موقف السلطان . وكان الاب طبيا ، فلما حصل الابن على شهادة التعليم الثانوي بتفوق يجيز له الالتحاق بكلية الطب التي يحلم بها جميع طلبة القسم العلمي ، اذ به يرفض رفضا باتا رغم الطاح آبيه وأساتذته - الالتحاق بكلية الطب ، ويسخر من مهنة الطب ، ويعمد الى الالتحاق بكلية الزراعة شأن غيره ممن لم يسعدهم الحظ فالتحقوا بها رغما عنهم . وقد لا يتمرد المراهق على الاب أو مهنته ، فيحول هذه النزعة العدوانية الى ما يعتنقه الاب من عقائد ، وما يخضع له من تقاليد .

وان القسط الاكبر من سورات الغضب التي تعانيها الاسرة من أبنائها في سن المراهقة ، تثيره أسباب في غاية التفاهة : تأخر موعد الطعام ، اصرار المراهق على ان يستذكر دروسه في أفخم حجرات المنزل دون مراعاة للنظام ، حتى اذا اعترض عليه عد ذلك من جانب الاسرة عتيا واعتداء على حقوقه ، وغير ذلك من أمور لا تتناسب مع عنف ثورته . كل شيء في المنزل مصدر ضيق : الاب متحكم ، الام ظالمة ، الاخوة

غيورون ، والحقيقة ان الابن ديكتاتور ناشئ بحكم التوتر النفسي الذي ينتابه في هذا التطور ، والديكتاتور يقنع بأية غلطة كي ينفس عن النزعة العدوانية ، بل ان تسامح الاب ، أو عطف الام ، قد يصبح مثارا لغضب المراهق وحنقه . وقد عرفت مراهقا ينحو باللائمة على أمه المتحكمة ، وينعي عليها ظلمها لأبيه ، ولكنه في الوقت نفسه دائم الثورة على أبيه لضعفه ورقته . وقد بلغت العلاقة بينه وبين والديه أشد حالات السوء ، وكادت في كثير من الاحيان ان تفضي الى عواقب وخيمة نظرا لعدم استعداد الاسرة لفهم مشكلة الابن ، ولم يهدى حدة هذه الثورة غير مرور الاعوام ، واهتداء الابن الى منصرفات أخرى لطاقته النفسية الهائلة، ونزعاته العدوانية المتنفزة .

ولا تخلو مذكرة أي مراهق عمد الى تسجيل حالاته النفسية من نزعة التمرد على أسرته مع تفاوت في مثيراتها وحدتها ومدى ما تنطوي عليه من صواب . وفيما يلي أقتطف بضع فقرات من مذكرات الدكتور طه حسين عن موقف له مع والده في هذه الفترة من حياته (في الثالثة عشرة من عمره) حين عاد في اجازته من الازهر ، وكان يصور له اعتداده بنفسه ان يقابله الاهل والاقارب بكل اجلال كما كانوا يلقون أخاه الشيخ من قبل ، ولكن القوم لاقوه من حيث هو غلام صغير ، دون أن يفتنوا الى التطور الذي يجري في داخلية نفسه فيصور له أنه أصبح شيخا ينبغي ان يحظى بما يحظى به شيوخ الازهر من حفاوة وترحيب :

« ... وكذلك اضيع على الصبي ما كان يدير في نفسه من الاماني، وما كان يقدر من انه سيستقبل كما كان يستقبل اخوه الشيخ في حفاوة ، واستعداد عظيم ... »

ومضت الحياة بعد ذلك في الدار والقرية كما كانت تمضي قبل ان يذهب الصبي الى القاهرة ويطلب العلم في الازهر ، كانه لم يذهب الى القاهرة ، ولم يجلس الى العلماء ولم يدرس الفقه والنحو والمنطق والحديث واذا هو مضطر كما كان يضطر من قبل الى ان يلقي سيدنا بالتحية والاكرام ويقبل يده كما كان يفعل من قبل ، ويسمع كلامه الفارغ الكثير كما كان يسمعه من قبل . واذا هو مضطر الى ان يذهب بين وقت وآخر الى الكتاب لينفق الوقت ، واذا التلاميذ يلقونه كما كانوا يلقونه قديما لا يكادون يشعرون بانه غاب عنهم ، ولا يكادون يسألونه عما رأى او سمع في القاهرة ، ولو قد سألوه لخبرهم بالكثير ...

وقد استقر اذن في نفس الصبي انه ما زال ، كما كان قبل رحلته الى القاهرة ، قليل الخطر ضئيل الشأن لا يستحق عناية به ولا سؤالا عنه . فاذى ذلك غروره وقد كان غروره شديدا ، وزاده ذلك امعانا في الصمت وعكوبا على نفسه وانصرافا اليها .

ولكنه لم يكد يقضي اياما بين أسرته واهل قريته حتى غير رأي الناس فيه ولفتهم اليه ، لا لفت عطف ومودة ولكن لفت انكار واعراض وازورار . فقد احتمل من اهل القرية ما كان يحتمل قديما يوما ويوما واياما ، ولكنه لم يطق على ذلك صبرا ، واذا هو ينبو على ما كان يالف ، وينكر ما كان يعرف ، ويتمرد على من كان يظهر لهم الاذعان والخضوع . كان صادقا في ذلك اول الامر فلما احس الانكار والازورار والمقاومة تكلف وعاند وغلا في الشذوذ . سمع سيدنا يتحدث الى امه ببعض احاديثه في العلم والدين ، وبعض تمجيده لحفظة القرآن وحملة كتاب الله ، فانكر عليه حديثه ورد عليه قوله ولم يتخرج من ان يقول هذا كلام فارغ . ففضب سيدنا وشتمه وزعم انه لم يتعلم في القاهرة الا سوء الخلق وانه اضاع في القاهرة تربيته الصالحة .

وغضبت امه وزجرته واعتذرت الى سيدنا وقصت الامر الى الشيخ (ابيه) حين عاد فصولى المغرب وجلس للعشاء ، فhez رأسه وضحك ضحكة

سريعة في ازدرء للقصة كلها وشماتة بسيدنا . فلم يكن يحب سيدنا ولا يعطف عليه .

ولو وقف الامر عند هذا الحد لاستقامت الامور ، ولكن صاحبنا سمع اياه يقرأ دلائل الخيرات كما كان يفعل دائما اذا فرغ من صلاة الصبح او من صلاة العصر ، فرفع كتفيه وهز راسه ثم ضحك ، ثم قال لاخته ، ان قراءة الدلائل عبث لا غناء فيه ، فأما الصفار من اخوته واخواته فلم يفهموا عنه ولم يلتفتوا اليه ، ولكن اخته الكبرى زجرته زجرا عنيفا ، ورفعت بهذا الزجر صوتها فسمعه الشيخ ولم يقطع قراءته ولكنه مضى فيها حتى اتمها ، ثم اقبل على الصبي باسمه يسأله ماذا كان يقول ! فأعاد الصبي قوله . فلما سمعه الشيخ هز راسه وضحك ضحكة قصيرة وقال لابنه في ازدرء : ما انت وذاك ؟ هذا ما تعلمته في الازهر ، فغضب الصبي وقال لايه : نعم وتعلمت في الازهر ان كثيرا مما تقرأه في هذا الكتاب حرام يضطر ولا ينفع ، فما ينبغي ان يتوسل انسان بالانبياء ولا بالاولياء وما ينبغي ان يكون واسطة وانما هذا لون من الوثنية .

هنالك غضب الشيخ غضبا شديدا ولكنه كظم غضبه واحتفظ بابتسامته وقال فاضحك الاسرة كلها : اخرس قطع الله لسانك . لا تعد الى هذا الكلام واني اقسم لئن فعلت لامسكنك في القرية ، ولا قطعنك عن الازهر ولا جعلنك فقيها تقرأ القرآن في المآثم والبيوت . ثم انصرف ، وتضاحكت الاسرة من حول الصبي ، ولكن هذه القصة على قسوتها الساخرة لم تزد صاحبنا الا عنادا واصرارا . « (١)

وينبغي ألا يغيب عن بالنا ما ينطوي عليه شعور المراهق نحو السلطة الوالدية من تناقض وازدواج عاطفي ، فهو يتردد عليها أحيانا ويمادىها صراحة ، ولكنه في الوقت نفسه يعبر عن حاجته الى عطفها ورعايتها ، وخصوصا بعد سوررات الغضب حين يخلو المراهق الى نفسه فيعض بنان الندم على ما بدر منه ، أو حين يضطر الى الرحيل بعيدا عن الاسرة في

(١) كتاب الايام ، الجزء الثاني ص : ١٤٠ - ١٤٣ .

مدرسة داخلية مثلا فيكتب للوالدين من الرسائل ما يفيض بالحب والشوق، ويستجلب الشفقة والحنان .

وهذا فتى في السابعة عشرة من عمره يفصح عن نفس الموقف العاطفي المزدوج في قوله :

« شعوري نحو الوالدين هو شعور حب ، وشعور بعدم امكان الانفصال عنهما . انما اشعر بشيء من الحقد والغيرة عندما لا يلتزمان العدل في تلبية مطالبنا انا واخوتي» . ولكن توفي والد الفتى فانتقلت السلطة الى الام : « كما انه قبل وفاة والدي كان شعوري نحو امي بالحب ضعيفا ، وكنت اعتقد انه يمكن الاستغناء عن الام ما دام الاب موجودا . ولكن تغير الحال تماما بعد وفاة والدي ، فقد انتقل كل الحب والاحترام والخوف الذي كنت اكنه لوالدي الى امي ، واصبحت اشعر نحوها بما كنت اشعر به نحو ابي في حياته » .

ظاهرة الهرب :

ومن مظاهر التمرد على الاسرة ظاهرة واضحة جدا بين سن ١٢ و ١٨ . هي ظاهرة الهرب . وطالما يكون الهرب لغير سبب . وفضلا عن كونه تعبيراً عن الضيق بالسلطة المنزلية ، والتطلع الى التحرر والاستقلال ، فهو عنصر لا ينفصل عن النزعة الرومانسية العامة التي تسم مرحلة المراهقة . وقد لاحظ كثير من علماء النفس وأطباء الامراض العقلية أن رغبة الهرب والرحيل الى بعيد تظهر عند المصابين بالبارانويا^١ والجنون المبكر^٢ والصرع^٣ . ولكن لا يعني هذا ان كل حالة هرب هي بالضرورة

(١) جنون « الشك واوهام العظمة والاضطهاد » (Paranoia)

(٢) (Dementia Praecox).

(٣) (Epilepsy).

حالة جنون . انما الهرب تعبير عن الرغبة في التخلص من الضغط والتحرر من سلطة الاسرة ، وتعبير عن القلق الذي ينتاب المرء في فترة المراهقة .

على ان الظاهرة لا تقتصر على حالات الهرب التي تمت فعلا ، انما ينبغي ان أردنا فهمها على حقيقتها ألا نفعل المحاولات التي لم تتم . وان جزءا لا يستهان به من أحلام اليقظة ليركز حول الامل في التحرر من سلطان الاسرة والهجرة الى عالم ناء يعيش فيه المرء وحيدا ، حرا من القيود والتقاليد الاجتماعية ، وهناك من الامور ما يقوم مقام الهرب على نحو ما - دون الانقطاع التام عن الاسرة ، من ذلك ما نلمسه لدى بعض المراهقين اذ يصرون على الالتحاق بالقسم الداخلي بمدرسة ما ، أو الانتقال للعيش في منزل أحد الاقارب ، أو الالتحاق بأعمال شاقة تتطلب التنقل من بلد الى آخر كالبحرية التجارية مثلا . كل هذه وسائل تبعد المراهق عن سلطة الاسرة وتجنبه مضايقاتها ، ومن ثمة تجنبه حدة السخط الذي يكنه لوالديه عادة في هذا الطور من حياته .

يكشف الهرب عن التناقض العاطفي في موقف المراهق من الاسرة : فهو هارب من الضغط ، ولكنه يجتر افكارا لذيذة ، منها ان اخوة يبحثون عنه في كل مكان ، والام تبكي حزنا لفراقه ، والاب يسعى هنا وهناك مفتشا عنه ، وقد يقرأ في الجرائد دعاء منه ان « عد ولك ما تريد » ، او « ارجع رحمة بوالدتك » ، فيشعره كل ذلك بقيمته . وفي الهرب يسمد المراهق بالعزلة التي يهفو اليها ، والاتحاد بالطبيعة « ذلك الصديق الجديد » ، وفيه اشباع للنهم الى الكشف والمخاطرة . ان الهرب ينطوي على جميع اماني الشباب ، وهو سلوك ينطوي على الرغبة في التحرر من الروابط الطفلية والقيود العائلية .

ولكن هل يعني تمرد المراهق على الاسرة اقتلاع جذور الحب البنوي من قلبه ؟ واين ذهب الحب الذي كان يكنه طوال طفولته لافراد أسرته ؟

لقد أسلفت ان التمرد مظهر خارجي لاتجاهات انفعالية متناقضة : فان كان التمرد تعبيراً عن الرغبة في التحرر والاستقلال فليس معنى ذلك انتفاء الحب البنوى ، والدليل على ذلك ان المراهق يستشعر الندم عقب كل عراك مع والديه كما أسلفنا . وكثيراً ما ينتج عن وفاة أحد الوالدين ان تزول الكراهية السطحية التي كان يحسها المراهق ازاء المتوفي ، ويكشف عن محبة زائدة (كانت من قبل كامنة) للشخص الآخر الذي لا يزال على قيد الحياة وهذا يفسر لنا التماسك الاجتماعي بين أفراد الاسرة الواحدة الذي قد يحدث فجأة عقب وفاة أحد الوالدين .

على أن حب المراهق لوالديه يختلف عن حب الطفل لهما . لم يعد حبا أناانياً أعمى ، بل يصبح حبا مصطبغاً بعنصر عقلي جديد هو الحكم . لا يبقى الاب ذلك الكائن المطلق الذي لا يعجزه شيء ، ولا يدانيه أحد في قدرته ، بل هو في نظر المراهق انسان كغيره من آدميين ، قابل للنقد غير معصوم من الخطأ وتبدى نقائصه التي كان يخفيها شعور الطفل بقدسيته . ولا تعود الاسرة مؤثلاً مقدساً ، انما تبدو مجرد مجموعة عادية من الافراد . هي أول مجتمع يطبق عليه المرء وظيفة الحكم ، ويوجه له النقد ، وهذا أمر طبيعي ما دامت الاسرة هي المجتمع الذي يتكون الفرد نتيجة الاحتكاك به احتكاكاً مباشراً .

اذن فقد تداعى ايمان المراهق بأبيه ، ذلك الايمان الذي كان سنداً عاطفياً طوال فترة الطفولة . فكيف يتسنى له ان يواصل نموه النفسي دون هذا السند ؟ ذلك ما سنجيب عنه فيما بعد .

التمرد على السلطة المدرسية :

المدرسة سلطة جديدة هي امتداد لسلطة الاسرة في وظيفة التربية التي يعافها المراهق ، وبخاصة ان التعليم في المدرسة يمس على نحو خفى شعور المراهق بنقصه اذ يوفر له شتى فرص النقد والمعارضة : المدرسون وأوامرهم ، اللوائح ، الواجبات المدرسية ، وغير ذلك من أمور تفرض القيود على المراهق ، وتشعره بالخضوع والنقص . ازاء سلطة لا يحتملها في هذا الطور من حياته كما كان يحتملها في الطور السابق . ولذلك كان برما بالنظم ، متتهزا الفرصة للتعبير عن تبرمه ذلك ، وبخاصة اذا كان في قسم داخلي هو بمثابة امتداد لسلطة الاسرة مع زيادة القيود اذ يفصله بغتة عن البيئة العادية ، حتى ان المراهق الثائر على الاسرة لا ترضيه هذه البيئة الجديدة التي تحرمه كثيرا من متع الحياة التي لم يكن يقدرها في كنف الاسرة ، وتفرض عليه مسلكا معيناً ، وتحجزه في مكان واحد ، وتضع القيود على تصرفاته لحكمة لا يلمسها في سنه تلك المبكرة ، حتى يصبح ناقوس الاستيقاظ بالنسبة اليه رمزا للعبودية .

والداخلية مهما بلغت من التسامح وتوفر وسائل الراحة والتسلية ، لا يمكن ان تخلو من العيوب ، يتسقطها التلاميذ في كل صغيرة تافهة ، وقد تكون عيوباً أقل من العيوب التي كانوا يرزحون تحت عبئها في المنزل ، ولكنها مع ذلك ماثرة لثورتهم . وقد يحقق المراهق تكييفاً خارجياً لهذه البيئة الجديدة دون أن يقضي ذلك على الشعور بالضيق أو يمنع الشكوى والنقد . بل قد ينعم التلميذ بامتع الاوقات في مدرستهم الداخلية ، ولكنهم مع ذلك ينتهزون هذه الفرصة أو تلك للانفصاح عن تمردهم بأية طريقة من الطرق .

وليس خافيا عنا تلك الخلافات التي تنشأ بين المدرسين وبين التلاميذ لأسباب تافهة لا يمكن ان تكون وحدها التفسير الوحيد لتمردهم ، انما التفسير الحق هو ذلك الغرور الذي يتذرع به المراهق لتدعيم ذاته ، والشعور الخفي بالخصومة بينه وبين أستاذه من حيث هو سلطة تهدده هذه الذات. وهذا شاب يعترف بهذه الحقيقة فيقص علينا حادثة من تلك الحوادث الكثيرة التي تقع بين طالب وأستاذه يقول :

« كنت دائما انتقص من قدرة كمدرس : لا ادري لذلك سببا . اهو عدم كفايته ، ام عجزه عن ضبط الفصل ام هو شيء غير ذلك ... وعلى كل حال فهو رجل طيب ، قد يفوه بالفاظ قد تصيب تلميذا يقبل الاهانة فيمر الموقف بسلام ، وقد تصيب آخر لا يحتمل مثل هذه الاهانات ، وقد كنت من النوع الاخير ، ولما كنت اتمتع بمركز ممتاز بين الطلبة والاساتذة ، فأنني لم اقبل مرة ما وجهه الى هذا الاستاذ من اهانة ، خاصة وانني كنت اشعر انها صادرة من شخص لا يملأ عيني . كبرت الاهانة في ذهني ، وظننت انني اذا لم اقتص في الحال من الاستاذ فقد يقلل ذلك من قدري ، فاحتججت وطلبت منه امام الطلبة ان يعتذر ، فزادني اهانة ، فطلبت منه ان يرافقني الى حجرة الناظر على قدم المساواة ، فاستكبر ذلك وزاد في الاهانة ، ولكنني خشيت ان تسوء سمعتي عند الناظر الذي كان يقدرني ، فوجدت نفسي ملجأ لا أستطيع رد الاهانة ولكنني قلت له باشمزاز : انني لا اخشاك ، بل أستطيع ان ارد عليك هذه الاهانات ، ولكنك تستعمل سلطتك كمدرس ويكفيني ان هذا التصرف منك ليس من الشجاعة في شيء ... »

هذا وصف دقيق لما يحدث من مواقف حرجة يتعرض لها المدرس الذي يتجاهل نفسية المراهق . ويتضح منه اعتزاز المراهق بذاته ، وحساسيته الشديدة للنقد ، واهتمامه الزائد بتأكيد شخصيته لا أمام السلطة فحسب ، بل امام مجتمع زملائه الذين يعول تعويلا كبيرا على آرائهم .

وهنا يحسن ان نشير الى أن المدرسة ولو انها سلطة تغري المراهق بالتمرد ، الا انه يجد في كنفها شيئا كثيرا من المتعة التي لا يحظى بها في منزله . ونخطيء ان كنا نظن ان جميع المراهقين يكرهون المدرسة ، فالواقع ان أغلبهم يحبها ، لا من حيث هي مكان للدرس والتحصيل ، ولكن من حيث هي مكان يهرعون اليه حيث الزمالة ، وحيث فرص اختيار أب روجي من بين المدرسين . فلتحدث اذن عن عوامل رضى المراهق عن انجوى المدرسي بعد أن تحدثنا عن عوامل تبرمه به .

ان ذات المراهق ابان ازمة المراهقة يعوزها التماسك والاستقرار ، فهي تروح تحت اعباء من الصراع الانفعالي ، والضغط الاجتماعي ، والشعور بالانقص . والتخفف من الروابط العاطفية بالاسرة يؤدي الى « تخلخل » و « تزعزع » في ذات المراهق . ولا شك ان المحاولات الجاهدة يبذلها المراهق في سبيل التحرر من السلطة الوالدية تثير في نفسه الاشفاق ، وتهدد شعوره بالامن . من اجل هذا لم يكن مناص من ان يبحث عن سند روحي لتدعيم ذاته ، وتحريرها من الخوف والقلق . وليس من العسير على المراهق ان يجد هذا السند الروحي في زميل او صديق او زعيم او هيئة اجتماعية او سياسية ، او عصابة ، وليس من العسير عليه ان يجد تأييدا وتبريرا لمحاولاته التحررية التقدمية في فلسفة يعتنقها او مذهب يدعو اليه .

وقد سبق القول ان المراهق محب للعزلة ، كلف بالشذوذ عن المجتمع ، فكيف بنا نناقض أنفسنا فنقول انه كلف بالصدقة المزدوجة ، والانخراط في التجمعات المختلفة . الحق ان ليس في الامر تناقضا ، لأنه في اندماجه الاجتماعي لا يصدر عن روح اجتماعية حقة ، ولكن عن القلق والرغبة في تدعيم الذات . فالصديق ليس الا امتداد لذاته هو ، ورئيس العصابة أو زعيم الجماعة ليس الا ذاته كما يطمح ان تكون .

أما عن اختيار شخصية تحل محل الاب كسند روحي ، فالمدرسة خير

مكان يصحى للمراهق فرص ذلك الاختيار . وفي الوقت الذي يوفق فيه الى اختيار مدرس كبطل أو مثل أعلى يوحد نفسه به ، يزداد أمنا ، وتقل ثورته على الاسرة . ولهذا التوحدا أثر كبير في تطور المراهق ، وتوجيه طاقاته النفسية ، وهو أكثر شيوعا وقوة لدى الفتيات اللاتي تعمر مذكراتهن بعبارات التقديس لهذه المدرسة أو تلك ، وبالفزع لفكرة الانفصال عنها . وسوف نعود الى ذلك عند الحديث عن نفسية الفتاة .

التمرد على المجتمع :

تحدثنا عن تمرد المراهقين على الاسرة فالمدرسة ، وبقي بعد ذلك ان نشير اشارة عابرة الى تمردهم على المجتمع : الدين والتقاليد ، والدولة ، نظمها ومذاهبها السياسية . والعادة أن المراهق لا يتمرد على هذه الامور الا في مرحلة متأخرة من المراهقة ، حين يكون قد حقق قدرا من النضج العقلي ، وحصل بعض الثقافة ، واستطاع ان يتخذ لنفسه مثلا أعلى أو زعيما واقعيا أو تاريخيا يوجه نحوه طاقاته العاطفية ، فيعتنق مبادئه ويعمل جاهدا لتحقيقها . وغالبا ما يكون طموحه غير متناسب مع امكانياته ، ومثاليته منعنة في البعد عن واقع الامور ، وثقته في الابطال أكثر حماسة مما ينبغي ، والمجتمع أو الدولة غير مقرة لتصرفاته ، هنالك يحدث الاصطدام فيزداد برمه بالحياة ، ويحتد تبرمه وبخاصة اذا مر بتجربة انفعالية أليمة أو «صدمة عاطفية» قل أن ينجو منها أي مراهق . فيتطور شعوره الى احساس بأن المجتمع ضده ، وبأنه ضحية هذا العالم الظالم

(1) (Identification) وقد آثرت ترجمة هذا الاصطلاح بالتوحد ، وعدلت عن الترجمة التي شاعت في مصر وهي التقمص .

الذي يعمل على تحطيم عبقريته (الموهومة في أغلب الاحيان) • والشعور
«بمعاكسات القدر» أو «باضطهاد المجتمع» ظاهرة تكاد تكون عامة بين
المراهقين ، ولكن ان زاد ذلك الشعور بحيث أصبح حائلا دون توافق
المراهق مع المجتمع كان نذيرا باضطراب عقلي ينبغي ان نحسب له كل
حساب •

الشعور الديني

اليقظة الدينية :

لا تكاد فترة المراهقة تبلغ أوجها ، حوالي السادسة عشرة تقريبا ، حتى تكون مقدرات المراهق قد تفتحت ، وذكاؤه كاد يبلغ نهاية مستواه ، واهتماماته (Interests) كادت تتحدد ، وقدرته على التجريد (Abstraction) والتصور العقلي (Conceptualization) بدأت تلعب دورا هاما في نشاطه العقلي ، فتحرره بعض الشيء من قيود الحس وشطحات الخيال . والى جانب ذلك تكون معارفه قد اتسعت وعمقت بفضل دراساته في المدرسة وقراءاته الخاصة ، وهواياته ، وما اكتسب من العالم الكبير من قيم جديدة كثيرا ما تكون ممعنة في المثالية والتجريد .

تستتبع تلك العوامل العقلية والعاطفية والاجتماعية نمو الثقة بالذات، وتتضافر مع عامل خطير آخر هو النضج الجنسي على احداث يقظة عامة في الشخصية ، ازدهار شامل لجميع القوى النفسية : من حب استطلاع يأخذ اشكالا عدة منها الفلسفة واللاهوت والانسانيات ، ونشاط اجتماعي قد يكون خدمة اجتماعية أو كفاحا وطنيا ، وقد يأخذ شكلا منحرفا كالانخراط في سلك عصابات اجرامية ، وقد يأخذ شكل يقظة دينية عامة تختلف عن الاهتمام الديني لدى الطفل بما تنطوي عليه من انفعالات مضطربة ، وبصيرة أكثر نفاذا ، وروح تأملية ، فضلا عما تثيره من نشاط عملي (عبادة كان أو كفاحا في سبيل الله) يتفق والطابع العام

لشخصية المراهق • واليقظة الدينية من أبرز سمات المراهقة • فالمراهق في سعيه للتحرر ولتدعيم ذاتيته يراجع كل ما اكتسب في طفولته من قيم ، وتصورات ، ومعتقدات •

ومهما تكن الفروق الفردية في تصورات المراهقين الدينية ، فهم جميعا متفقون على أمر واحد ، هو تجريد ذات الله مما لحقها في الطفولة من صفات التشبيه والتجسيم • فالمراهق يتصور الله - أويحاول ذلك جاهدا - تصورا معنويا ، ويشغل بصفاته وأفعاله أكثر من شغله بشكله وصورته • ان المراهق السوي يتخلى عن تصوره الطفلي لله كائنا ضخما ، ويمعن في التجريد الذي بدأه في الطفولة المتأخرة حتى يستحيل الله صفات وقوى وقدرات ورموزا • ولا يستثنى من ذلك غير ضعاف العقول من المراهقين ، الامر الذي يؤكد لنا الصلة الوثيقة بين نمو التصورات الدينية والنمو العقلي عموما •

ازدواج الشعور الديني :

ان الجانب الشعوري من الاتجاه الديني يخفي جانبا مكبوتا لا يقل عنه أهمية في تكييف الاتجاه الديني العام • فالمراهقون يصرحون عادة بأن شعورهم نحو الله هو شعور الحب والرغبة والخضوع والاحترام ، وقد لا يجدون حرجا في التصريح بأنهم يخشونه ويخافون منه • أما البغض ، فلا يجسرون - عادة - على التصريح به ، بل هم لا يجسرون على الشعور به ، وبرغم انه يكمن لدى البعض في أعماق اللاشعور ، الا أنه قد يتبدى في لفظ أو عبارة تصدر - على غير وعي منهم - فتكشف لنا حقيقة اتجاههم الانفعالي نحو الله^١ •

(١) راجع كتابنا : تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق .

وان الخوف من الله - يصرح به المراهقون أحيانا - يخفي عدوانا
يفالبه المراهق ، ويجاهد من أجل كفته . ولكنه كثيرا ما يغلبه على
أمره ، فيندفع الى الشعور محولا الى موضوع يبدو مغايرا لله ، ولكن
التحليل يبين أنه والله شيء واحد . مثال ذلك فكرة « القدر » . كثيرا
ما تترد تلك الكلمة على ألسنة المراهقين وفي مذكراتهم ، يرمزون بها الى
القانون الكوني ، الى الضرورة الحتمية التي تتضمن ان ثم مصيرا معلقا
على رؤوسنا لا مفر منه ، وان ثم ارادة عليا تتحكم في حيواتنا لا دافع
لها (أو ليس ذلك الا أخص صفات الله ؟) . اعتاد بعض المراهقين حتى
أشدهم ايمانا ان نأبته نأبته ، أو أصابه اخفاق ، أو ناله ضيق ، أن يصب
جام غضبه على ذلك القدر ، «القاسي الذي لا يرحم» ، وان ينقم على
«الموت» تلك النهاية التي لا مفر منها» ، وان ينعى على «الزمن قسوته
وتهدمه الرهيب غير مبال بأحد» . ان أفكار القدر والموت والزمن حين
تصبح معاني مجردة ترمز الى الضرورة الكونية أو الحتمية أو التصرف في
مصائر الافراد ، ليست الا ألفاظا متعددة للدلالة على حقيقة واحدة هي
الذات الالهية . حين يرضى المراهق ، ينسب الخيرات والنعم الى الله
صراحة ، وحين يغضب ، لا يسمعه - وهو المؤمن بالله - أن يجابه
الله بذلك الغضب ، فيحوّله الى القدر ، أو الزمن ، أو المصير ، دون أن
ينسى ان الله هو الحاكم الذي لا شريك له في تصريف شئون الكون .
وهكذا نجد صورتين لله ، احدهما صورة حلوة تولدت عن دوافع الحب ،
والاخرى صورة مخيفة تولدت عن دوافع العدوان المكبوت .

كتب فتى ضمن تأملات له في ذكرى ميلاده العشرين ، وكان في
ذلك الحين في قمة ايمانه بالله ، وفي نفس الوقت في قمة ضيقه بالحياة :

» ... انتهيت الى أن الانسان في يدر القدر العوبة تتدحرج مع التيار ، قطرة متلاشية في محيط الكون الابدي . فكرت في الزمن وفي معنى الزمن - ما هو ؟ انه هو القوة الجبارة التي سير في طريقها غير مبالية ، تسير مستقيمة دون اعوجاج ، متقدمة غير متقهقرة ، آخذة في طريقها كل ما يصادفها من عوالم وكائنات واحداث . فالزمن يحتوي في باطنه كل هذه المظاهر ، وليس لاي منها ان يعترض على هذا السير التقدمي او يقول لا . ومهما بلغ الكائن او مهما بلغت مظاهر الطبيعة من القوة والجبوت ، فهي ابدا محوية في بطن هذا الكائن العظيم الذي يسع كل شيء ، متلاشية في جوف هذه الصورة المجهولة التي لا ندري لها معنى ولا كنها ، الصورة المعبرة عن جبرية العالم ، عن وحدة الكائنات وانطوائها جميعاً تحت لواء واحد ، عن الحياة التي هي تقدم واستمرار ، ماض وحاضر ومستقبل .

كل هذه الامور تصورتها في تلك الليلة وقد احتواها ذلك اللامدرك البعيد الغور ، ذلك المجهول الذي يسميه الناس الزمن . انتهيت ايضا الى شيء اسمى واعظم من ذلك ، انتهيت الى أن الزمن - وان ابتلع كل شيء - فهو عاجز ايضا عن ان يبتلع شيئاً واحداً ، كائناً سامياً قوياً جبّاراً ، ذلك هو الله ... » .

ان موقف المراهقين عامة من الله او القدر هو موقف الخضوع المهزوم والاستسلام الذي يخفي تسرداً . ان الانسان - في سعيه الدائب الى احتلال مركز ممتاز في ذلك الكون - حين تصدمه الحقيقة المرة ، ويستولى عليه القلق من جراء الموت أو العدم أو عجز الارادة الفردية امام الارادة الكونية ، قد يجد تخفيفاً لذلك القلق أن يستبدل بفكرة القوة العدوانية الفاشية شخصاً معنوياً محبوباً هو الله ، وبذلك يوفر على نفسه صراعاً مع قوة جبارة .

والخلاصة ان شعور المراهق نحو الله سواء بدا فيه الحب او الخوف والبغض صراحة ، شعور مركب من عناصر متناقضة متفاعلة - الود

والصداء ، والامن والخوف . وسلوك المراهق على الرغم من مظهره الخارجي ينطوي على نفس التناقض - فان كان خضوعا واستسلاما ، ففي الاعماق تتغرز الرغبة في الاستقلال والتمرد ، وان كان ثورة وعدوانا ، فورا ذلك تنطق طفلي ، وطموح الى السلام .

الله عون اخلاقي :

الشعور بالذنب من أهم عوامل التحمس الديني لدى المراهق . وليس الشعور بالذنب بجديد على الفرد في فترة المراهقة ، فقد كان دائما جزءا في تكوينه الانفعالي منذ طفولته الاولى . ولكن المراهقة فترة انبعاث للدافع الجنسي في شكله النهائي الصريح ، ومن هنا كان شعور المراهق بالعجز امام قوى الدوافع البدائية على نحو لم يسبق له مثيل في حياته من قبل ، واشتداد حاجته الى عون خارجي حتى يستطيع صد هجمات تلك القوى الغريزية . ثم ان المراهق يشرع في هذه الفترة في التخفف من ارتباطه بالاب ، ويسعى الى الاستقلال ، فيتعرض بذلك لخطر آخر هو مواجهة قوى الواقع وحيدا . كل ذلك يدفعه الى التماس الامن في رحاب الدين .

وحيث ان الشعور بالذنب ليس بقوة واحدة في جميع الظروف ، وانه يخفت ويشتد ، طبقا لايقاع انفعالي معين Rhythm ، فان شدة الحاجة الى الله تخفت وتشتد تبعا لنفس الايقاع . وهنا نبلغ نتيجة هامة ، هي أن الله في المراهقة هو في المقام الاول ضرورة اخلاقية . ولو كان العقل يتمرّد ابان فترة المراهقة حتى لينكر وجود الله أو يتشكك فيه، فثم صلة تربط المراهق به ، هي حاجته الى الضبط الاخلاقي .

فالايمان بالله - وبخاصة في النصف الاول من المراهقة - ليس اعتقادا عقليا بقدر ما هو فكرة تستجيب لحاجات نفسية ملحة . وذلك

يفسر لنا اختلافا جوهريا بين ضراعة الطفل الى الله ، وضراعة المراهق اليه : فالاول يضرع الى الله ان ينجيه من عذاب النار ، لأنه خائف من عقاب خارجي حسي ، ولا يتنبه للعقاب الداخلي (الشعور بالذنب) الا في نهاية الطفولة ، في حين ان الثاني يتوسل اليه ان يخلصه من نار نفسه ، ويعينه على حوافزه الفطرية لأنه خائف من عقاب داخلي معنوي •

وسلوك التعبد بدوره متصل بمشاعر الذنب • فاذا احتدمت أقبل المراهق على التعبد في حماس شديد ، واذا هدأت تراخى في تأدية القروض ، وخفتت ضراعاته وتوسلاته • وليس التعبد في حياة المراهق قاصرا على طلب تحقيق الرغبات ، بل يتضمن ايضا - وبدرجة اكبر - طلب المعونة الاخلاقية : التكفير عن الاثم ، والتطهر من الذنب ، والتسلح ضد النزعات الفطرية (الغريزية) • لم تعد عبادات المراء كما كانت في الطفولة مطالب طفلية ، بل محاولات لتقوية الذات أمام الخطر الغريزي الداهم •

تصنيف الاتجاهات الدينية :

في دراسة احصائية لخبرات المراهقين الدينية^١ اقترحنا تصنيفا للمراهقين حسب الاتجاه الديني الذي يغلب عليهم الى فئات أربع : فئة يلتزمون قواعد الدين التزاما حرفيا ، كما تعلموها عن البيئة دون ميل ظاهر الى مناقشتها أو معارضتها ، أو حتى أخذها مأخذا تظهر فيه شخصيتهم • وهذه هي فئة المؤمنين ايماننا تقليديا • والفئة الثانية تأخذ الدين مأخذا أكثر جدية ، تتبدى فيه محاولة المراهق محاولة شخصية

(١) تطور الشعور الديني عند الاطفال والمراهقين . (١٩٥٥) الفصل

الحادي عشر .

دعم الدين وتبريره وتسويده على أي اتجاه مضاد . وذلك موقف ايجابي يتجاوز حدود التقبل أو التقليد ، وهذه هي فئة المتحمسين للدين . والفئة الثالثة تختلف عن الاولى في أنها لا تقف في الدين التقليدي موقف الاستسلام السلبي ، وتتفق مع الثانية في ابراز شخصيتها ازاء الدين ولكن في اتجاه نقدي . فأفراد هذه الفئة يأخذون الدين مأخذا جديا ولكنهم لا يقرون قواعد الدين اقرارا تاما ، كما انهم لا ينكرونه انكارا باتا . أو هم يقرونه ، ولكن الشكوك تتسرب الى ايمانهم ، وهذه هي فئة المتشككين . والفئة الرابعة والاخيرة هي فئة المنكرين لله انكارا صريحا . ويختلف موقف هؤلاء عن موقف الفئة الاولى في تحررهم من الاستسلام والسلبية ، ويتفق مع الفئة الثانية في الحسم ، ولكنه حسم مضاد . فالفئة الثانية مؤمنة غاية الايمان ، والرابعة منكرة كل الانكار .

ونستطيع اعتبارا الايمان التقليدي ، فالحماس ، فالشك ، فالالحاد درجات للتدين تتدرج من الحرفية التامة الى التحرر التام . فالحماس - ولو أنه امعان في الايمان - بيد أنه يتميز بطابع شخصي ايجابي ، وينطوي على نزوع الى التحرر من النمطية ، والى التأويل الحر للعقيدة . والشك خطوة أبعد نحو التحرر ، والالحاد تحرر تام . وفيما يلي جدول توزيع فئات الاتجاهات الدينية ، وقد استخلصناه من أجوبة المراهقين على استفتاء صمّمناه لذلك الغرض . ونظرة سريعة تبين لنا تناقص عدد الافراد كلما بعدت فئاتهم عن الاتجاه التقليدي في التدين . ويتبين من النسب المئوية وجود ارتباط موجب بين اتجاهات البنين واتجاهات البنات الدينية (جدول ١٥) .

بنات		بنين		الاتجاهات الدينية
النسبة المئوية	عدد	النسبة المئوية	عدد	
٦١,٤	٤٣	٥٠	٥٠	إيمان تقليدي
٢٥,٨	١٨	٢٥	٢٥	حماس
١٢,٨	٩	٢٤	٢٤	شك
—	—	١	١	إلحاد
١٠٠	٧٠	١٠٠	١٠٠	مجموع

جدول (١٥) توزيع فئات الاتجاهات الدينية بين البنين والبنات

يتبين من الجدول ان المراهقات أقل من البنين نزوعا الى التحرر من الدين ، وأكثر منهم سلبية . فنسبة الشك بين البنين ٢٤٪ ولكنها تهبط لدى البنات الى ١٢,٨٪ ، ولا نجد الحادا على الاطلاق لدى البنات في حين نجد نسبة — ولو أنها ضئيلة — لدى البنين . هذا ونجد ان نسبة الايمان التقليدي بين البنات تفوقها لدى البنين بمقدار ١١,٤٪ .

وذلك أمر سهل تفسيره في مصر حيث أسلوب التشكيل الاجتماعي يقضي ان تكون الفتاة أكثر رضوخا للتقاليد من الفتى . ولسنا بغافلين عن طبيعة التكوين النفسي للفتاة في حضارتنا ، اذ هي أكثر من الفتى شعورا بالنقص ، وأقل شعورا بالامن ، ومن ثمة لا بد ان تكون أكثر تشبها بالقيم والاوزاع الاجتماعية القائمة .

الحماس الديني :

الحماس الديني اول مظاهر اليقظة الدينية • فالمراهق يراجع موقفه من العالم بالاجمال ، ومن الدين بوجه خاص • انه ينظر الى دين الطفولة نظرة جديدة ، اذ لم تعد معتقدات الطفولة لترضي حاجاته المتجددة ، ولم يعد الرضوخ للتقليد الديني بحرفيته والتزام واجباته المعهودة ليشبع نهمه الناشئ للانطلاق والتطلع الى آفاق روحية جديدة • ومن هنا قلنا ان الحماس الديني يختلف عن الاتجاه الديني التقليدي ، فما هو تسليماً أعمى ، ولا هو انقياداً سلبياً للعقيدة تمحى فيه الذاتية ، بل هو — على العكس من ذلك — تقرير للذاتية عن طريق الدين •

والتحمس الديني يتلون بالسلمات الغالبة على شخصية المراهق • ونستطيع — تبعاً لذلك — أن نميز أكثر من لون من ألوان التحمس الديني • فثم التحمس المصحوب بالتححرر من البدع والخرافات العالقة بالدين ، والاقلاع عن التصور الحسي لبعض الموضوعات الدينية (كالجنة والنار ، والملائكة والشياطين) وفهماهما فهماً معنوياً صرفاً • وعندما يحرر المراهق دينه مما لا يتفق مع اتجاهاته التقدمية وحاجاته النفسية الجديدة ، يصبح الدين أهلاً للتحمس • وحينئذ يكون موقف المراهق أشبه بموقف المجدد الديني الذي يهدف الى تنقية الدين من الشوائب ، وتحريره من الجمود والركود • فكان المراهق المؤمن ، الحريص على ايمانه ، يرى حتماً عليه ان يطور الدين حتى يساير تطوره الخاص • أي أن حرصه على الدين انما هو في حقيقة الامر حرص على اتزانه النفسي وايمانه بذاته • وطالما المراهق المتحمس بصدد عملية تطوير للدين ، فهو قد يجور على كثير من التفاصيل التي كان يراعيها فيما مضى • معنى هذا ان التجديد الديني يتضمن قدراً من التمرد على الدين التقليدي وعلى من يمثله من الناس •

ومن هنا كان الهجوم يشنه المراهق المتدين أحيانا على رجال الدين ، وكان جداله معهم ومع المدرسين والاقربان المتزمتين في مختلف مشاكل الدين : هل الانسان مسير أم مخير ؟ والاسراء والمعراج ، أهما بالروح أم بالجسد ؟ والثواب أو العقاب أهو حسي أم معنوي ؟ الخ ..

وان كان المتحمس ذا شخصية انبساطية (Extravert) ، اندفع الى نشاط خارجي اجتماعي . من ذلك النشاط - الخدمات الاجتماعية باسم الدين ، والخدمات الدينية الصرفة ، وغير ذلك من ألوان النشاط الديني التي تغلب عليها الروح الاجتماعية ، وهي لا تختلف عن ضروب النشاط العادية .

وهذا اللون من الحماس الديني لا يتعارض ضرورة مع التسامح الديني ، فالفهم السمع للدين ، والمرونة في التأويل ، لا يعوقان المراهق عن التوافق مع أهل الأديان الأخرى . وهذه فتاة مسيحية في الرابعة عشرة من عمرها تعلن عن حيرتها من الخلافات المستعرة بين العقيدة الأرثوذكسية والعقيدة البروتستنتية ، وترى وجوب تدريس الانجيل للمسلمين والقرآن للمسيحيين ، « ليعرف كل منهما الحقيقة الدينية ويعيش في طريق الحق والحياة » . وذلك فتى مسلم في الثامنة عشرة من عمره ، عضو عامل في جمعية دينية اسلامية ذات نشاط واسع ، ولا يمنعه ذلك من مصادقة أقران مسيحيين ، بل انه يسهم فعلا في النشاط الثقافي لجمعية مسيحية بقسط وافز .

بل ان أقصى درجات التحمس الديني ، أعنى التصوف ، قد تنطوي على اغفال تام للاحاساس بالفروق المالية ، وتغلب حاسم لشعور الحب والوافق مع الانسانية بأسرها .

هذا يذكرنا بابن عربي المتصوف المسلم الذي ينشد - اذ هو في أشد حالات الوجد والفناء في الله والاتحاد بذاته - شعرا كله حب وتعاطف مع الكون كله .

لقد كنت قبل اليوم انكر صاحبي	اذا لم يكن ديني الى دينه داني
وقد صار قلبي قابلا كل صورة	فمرعى لغزلان ، ودبر لرهبان
وبيت لاوثان وكعبة طائف	والواح توراة ومصحف قرآن
ادين بدين الحب اني توجهت	ركائبه فالحب ديني وايماني

ويتخذ الحماس صورة مغايرة لدى الشخص الانطوائي (Introvert) الذي يهتدي بدوره الى الدين في ضوءه الجديد الباهر ، ولا يرضى به في صورته التقليدية ، ولا يقبل الرضوخ السلبي لقواعده التي يرعاها عامة الناس . بيد أنه يعجز بحكم تكوينه النفسي عن الخروج بإيمانه الجديد الى مسرح الحياة الخارجية شأن المتحمس الانبساطي . انه يقنع بحياة دينية شخصية يتحقق له فيها الامن والدفء في ارتباطه بالله ، والسلامة في انصرافه عن الدنيا وتفاديه الخوض في علاقات ومغامرات اجتماعية . وذلك الاتجاه هرب من الواقع ، وتعويض خيالي عن الضعف والخوف ، أو هو ضرب من التصوف الزائف . والمراهق يروض نفسه حتى ليرتضى هذا الاسلوب في الحياة ، وقد يجد فيه سلام النفس لأنه قد نجح في الكبت ، وقد تغلب عليه الكآبة والاحساس بأن الحياة مأساة ، فيغرق في أحلام اليقظة والصلوات المستمرة وكلها تنتزعه من العالم الواقعي .

هذا التحمس السلبي بشقيه ، المتفائل والمتشائم ، يقابله في تاريخ الدين التصوف . والتصوف كما نعلم اتجاهان : متفائل هو زهد مع

الحب ، ومتشائم هو زهد مع الخوف • ويمثل الاتجاه الاول في التصوف الاسلامي «رابعة العدوية» ، ويمثل الثاني «الحسن البصري» • ولا شك أن هذا التصوف الانطوائي مظهر من مظاهر الخوف من مواجهة الحياة • انه انكار للواقع ، وعجز عن حل الصراعات النفسية حلا واقعيًا ، في حين ان الحماس الانبساطي أكثر نضجًا ، لأنه يواجه الواقع بأساليب سلوكية — ولو أنها دينية — الا أنها ليست انسحابية أو هروبية • ونضيف هنا ان الحماس الانطوائي بشقيه — شأن الحماس الانبساطي — لا يتعارض ضرورة مع روح التسامح أو النزعة الانسانية •

وقد يكون المراهق ذا عقلية بدائية طفلية ، يفكر تفكيرًا سحريًا (أي طبقًا للاعتقاد الخرافي في القدرة المطلقة للأفكار والرغبات) ، ويستسلم للسواس ، فيتطير من بعض الافعال والرموز التي تنذر بسوء الطالع ويتوسل الى تحقيق أغراضه — لا بالعمل الواقعي — ولكن بالسحر • تكون الطقوس والعبادات لدى مثل هذا الشخص وسيلة سحرية لاسترضاء الله ، ومنع أذاه ، وضمان التوفيق في مسعاه •

وان شخصية — هذا شأنها — يلائمها الدين ، لا من حيث هو مجموعة عقائد واتجاهات ، بل من حيث الحواشي الخرافية والبدع (الجن والشياطين وكرامات الاولياء والآيات التي تحجب الشر وتحقق المسعى) • مثل ذلك المراهق يجد راحة نفسية كبرى في الركون الى الدين ، ويختفى حفاوة بالغة بما نسج حوله من خرافات ترضى مطالب عقليته البدائية ، وبما قد يتضمنه من محاذير وتحريمات تشبع حاجته الى الضبط وتعذيب الذات ، وتلطف مخاوفه ، وبما يفرضه من طقوس وعبادات قد يضيف هو اليها من عندياته ويغالي في تأديتها ارضاء للنزعة الوسواسية (Obsessional) المتغلغلة في نفسه •

وهذا المراهق يعمل بحارا على احدى السفن ، وهو يعتقد اعتقادا راسخا بالعفاريت ، ويؤكد أنه شاهدها «بعيني رأسه» في رحلاته البحرية ، ويؤمن بالحسد ويتوقاه بمختلف السبل من أحجة وأدعية ... الخ ، ويوقن بالجن ويواظب على زيارة الاضرحة والقدسين ، ويكثر من التفكير في الموت وبخاصة وقد قضى ردحا من حياته بحارا ابان الحرب . وثم في حياة هذا المراهق دليل على أن الحماس الديني الذي يطرأ في المراهقة انما هو ضرب من الاهتداء (Conversion) ذلك أنه نشأ في أسرة لا تحفل بالدين ، ولا تضم متدينا واحدا فضلا عن جهله بدروس الدين في المدارس . غير ان هذا المراهق عندما اهتدى ، اهتدى طبقا لعقليته ووفق تكوينه النفسي ، فلم يتجه اتجاهها ايجابيا في حماسه ، ولكنه اتجه اتجاه خرافيا .

ومن المتدينين تدينا خرافيا من لا يقنع بمجرد اجترار اعتقاداته وتخيلاته السحرية فيخرج بها الى حيز الفعل والدعوة ويتخذها وسيلة للتعامل الاجتماعي . وليس بخاف علينا ذلك النفر من المراهقين الذين يندمجون في سلك الدعوة الى الروحانيات ، والذين تستهويهم حلقات الذكر ، ويسعون الى أخذ العهد على شيخ من مشايخ الطرق . ومنهم من ينطوي على نفسه ، وبدلا من أن يجابه الحياة الواقعية بأسلوب عملي ينسحب الى نفسه يحتمي بها من ضجة الحياة وتبعاتها ، ويقنع باجترار تخيلاته السحرية ، ويحيط نفسه بأجواء سحرية لاتزال - ان أمعن في وحدته - تكثف وتكثف حتى تصير حجابا صفيقا يقضي على صلته بالواقع قضاء مبرما . وعلى الجملة ففي الحماس الخرافي بشقيه يستحيل الدين فيه الى خرافات ، وطقوس ، وأسرار ، وتحريمات . والامعان في هذا الاتجاه عرض مرضى ، أي محاولة لحل الصراعات النفسية

بأسلوب تخيلي مخفق ، ومزاج أصحابه تربة صالحة لازدهار
الاعتقادات الفاسدة ، والافكار المتحاملة ، والآراء المتسلطة ، والتطرف
في آرائهم يجعلها أقرب الى هذات البارانونيا منها الى الاعتقادات
الدينية .

الحماس الديني والدافع الجنسي :

حاول بعض الكتاب ارجاع اليقظة الدينية في المراهقة الى النضج
الجنسي . والدين في نظر هؤلاء اعلاء للغريزة الجنسية - فتكشف
القديسين وكفاح المبشرين كلاهما تحويل للطاقة الجنسية الى أهداف
مثالية . والفتاة التي تترهب وتكرس شبابها للمسيح لا يكون المسيح
لديها غير بديل سماوي عن موضوع دنيوي لعاطفة حب جارف . بل
ان الكاثوليك أنفسهم في مهاجمتهم «مارتن لوثر» باعث حركة الاحياء
الديني يصدرون عن ذلك المبدأ ، اذ يردون هذه الحركة بأسرها الى رغبة
«مارتن لوثر» في الزواج من احدى الراهبات ، ومحاولته التحلل من
قيود الرهبة ، ومن الخضوع للكنيسة والتقاليد الكاثوليكية .

ونحن لا نريد أن نصدر عن هذا المبدأ أو ذاك ، انما نصدر بناء عن
نتائج دراستنا الواقعية لمراهقين مصريين ، وهذه تؤكد لنا ان انبثاق
الدافع الجنسي في المراهقة صريحا لاخفاء فيه يلهب الاحساس بالذنب
ويقلل المكبوت من الدوافع الجنسية الطفلية ، فيمتلىء المراهق جزعا
وخوفا من ان تتحقق ، ومن ثمة يعبى لمقاومتها كافة القوى والاجراءات
اللاشعورية (Unconscious Mechanisms) وما ان يقع على الدين حتى
يجد فيه وسيلة دفاعية طيبة ضد الميول الجنسية ، ويهتدي الى وسائل
تلطف من حدة الاحساس بالذنب ، كالعبادات والطقوس - خصوصا

ما كان منها ذا طابع وسواسي (كالوضوء ، والتراتيل ، والاستغفار ،
الخ ٠٠٠) .

على ان القلق كما ينشأ عن تنبيه الدوافع الجنسية ، فهو ينشأ
ايضا عن تنبيه الدوافع العدوانية - خصوصا ضد من يقضي الواجب
باخلاص الود لهم كالاب والام والاخوة .

وحيث ان الرغبة في الاستقلال عن السلطة الوالدية تنطوي على
التمرد (أي على نزعة عدوانية) ، فهي مشار للاحاساس بالذنب الذي
ينضاف الى ما يتولد منه عن استثارة الرغبات الجنسية . فضلا عن ذلك
فان الرغبة في الاستقلال تستلزم السعي الى ايجاد موضوع جديد للحب ،
الامر الذي يزيد الاحساس بالذنب . وهكذا تتفاعل الدوافع الجنسية ،
والعدوانية تفاعلا ديناميكيا ، فيقاوم المراهق الحب اذ يحدث أنه يستند
الى الدافع الجنسي .

وقد أبدع «آندريه جيد» تصوير هذه الصلة بين الحب والحماس
الديني في كتابه «الباب الضيق» ، الذي يحكي فيه قصة غرامه العذرى -
أيام صباه - مع «اليسا» التي تغالب - برغم عنف حبها له - تيار
الحب ، وتسعى جاهدة وفي قلق الى الاحتفاظ بطهارته ، ويتبين ذلك من
الحوار التالي بينها وبين الصبي «جيروم» :

جيروم - كل ما سأكونه في مستقبلي من أجلك انت اريده .
اليسا - ولكن «انا» ايضا يا جيروم يمكن ان اتركك .
جيروم - اما انا فلن اتركك الى الابد .
اليسا - الا تملك من القوة ما تمشى به وحدك ؟ كل منا يجب
ان يصل وحده الى الله .
جيروم - ولكنك انت تدليني على الطريق .

اليسا - لم تبغى ان تجد هاديا في غير يسوع ؟
جيروم - في الابتهاال اليه ان يجمع بيننا . هو ذا ما اطلبه اليه كل
صباح وكل مساء .
اليسا - اقاصر انت عن ان تفهم ما يمكن ان يكون الاتحاد في الله ؟
جيروم - اني لافهم من كل قلبي ، هو التلاقي الواجد في شيء
واحد معبود ، يخيّل الى اني من اجل لقائك وحده
اعبد ما اراك تعبدن .
اليسا - عبادتك هذه غير طاهرة .
جيروم - لا تطلبي مني اكثر مما افعل . اني اهزا بالسما لو كنت
لن القالك فيها .
فوضعت اليسا اصبعها على شفيتها ، وقرأت الآية : « ليكن
هدفكم ملكوت الله وعدالته . »

ولا يقتصر المراهق المتدين على مقاومة الدوافع الجنسية في نفسه
فحسب ، بل يتعقبها - أينما كانت في العالم الخارجي - بالحرب باسم
الدين والاخلاق . وما حساسيته المرهفة لأي مخالفة جنسية في المجتمع ،
وما مثاليته الاخلاقية الفائقة الا مظهر لشدة الحاح الدوافع الجنسية
عليه ، ولخوفه من تحققها ، أي ان مقاومته لها في الخارج فرع عن حربه
ضدها في داخل نفسه . وقد تسمع عن مراهقين يشتركون في عمل
جماعي لاقامة دعائم الفضيلة في المجتمع ، فيحطمون أماكن الفساد ،
ويهاجمون كل ما يشتمون فيه معنى الاباحية . وكثير من مراهقي الجامعة
يهاجمون الاختلاط الجنسي في الجامعة ذاتها ، وقد يخاصمون الفتيات لغير
ما ذنب جنيته .

ويؤدي الحماس الديني أحيانا وظيفة نفسية هي اعلاء الدافع الجنسي .
فهذا مراهق مسلم (١٧ سنة) شديد التحفظ في علاقته بالجنس الآخر
ومجتهد كل الاجتهاد في دراسته ، يكتب في وصف الجنة :

اتخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت ارجاؤها .. وسورت
بأشجار الصنوبر والزيزفون ..

... فيها كل ماتشتهي ذواتا أفنان ، فيها الورد يعانق الياسمين ،
وفيهما الفل يضحك للقرنفل ، وفيها عيون من لجين تشخص بأحداق من
الذهب ، قامت على قضب من الزبرجد ، فيها كل شيء وكل شيء فيها ...
... وقد سبأ لبي منظر الحور العين يخطر بين هذه المناظر الأخاذة
بالقلوب في ثياب لم ترها عيني من قبل ، وفي قدود اسطوانية وفي خدود خلتها
بدورا في سماء خيالي . أما نحورهن فغير معطلات ، بل زانت عقود الجمان
حولها . أما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الاسورة جمالا واكسبتها
رونقا وبهاء . نعم تخيلتهن يخطرن في مشية لعل انعامه قلدها ، هذه
هي الجنة كما تخيلتها - نعيمها دائم وسعادتها مقيمة .

هكذا يتخذ المراهق الجنة وسيلة لاجترار أحلام يقظة هي تعبير عن
دوافع المراهق الجنسية تعبيراً اعلائياً .

وقد زودنا تاريخ التصوف بأمثلة لاحصر لها على الدور الذي يلعبه
التدين في اعلاء الدوافع الجنسية . «محيي الدين بن عربي» ، مثلاً ،
تفيض قصائده بالغزل في الذات الالهية ، غزلاً لا يقل حرارة عن الغزل
في فتاة معشوقة . وهو يفعل ذلك في نفس الوقت الذي يقع فيه في
حب ابنة أستاذه . وان حالة الاتحاد بالذات الالهية (الفناء فيها) كما
يصفها أهل التصوف ، لا تختلف كثيراً عن شعور المحبين في حالات الهيام
الذي لا يصل الى نتيجة الطبيعية النهائية ، أعني الاشباع الجنسي .
وكل الالفاظ المستخدمة في وصف هذه الحالات مستقاة من قاموس
الحب البشري العادي ، غير أنها موجهة الى الله «المعشوق» . وفيما
يلي بعض أبيات من شعر «عمر بن الفارض» الذي لا يكاد يخرج عن
الصباغة والحنين والخيريات . ومعلوم ان لابن الفارض سوابق غرامية في
عالم الواقع قبل ان يهيم بالجمال الالهي . انه ينشد في الذات الالهية :
اصلي فاشدو حين اتلو بذكرها واطرب في المحراب وهي امامي

وبالحج ان احزمت لبيت بأسمها
أروح بقلب بالصباية هائم
وفي كل عضو في كل صباية
ولو بسطت جسمي رأت كل جوهر
ولما تلاقينا عشاء وضمنا
وملنا كذا شيئا عن الحي حيث لا
فرشت لها خدى وطاء على الثرى
فما سمحت نفسي بذلك غيرة
وبتنا كما شاء اقتراحي على المنى

وعنها أرى الامساك فطر صامي
وأغدو بطرف بالكابة هام
اليها وشوق جاذب بزمامي
به كل قلب فيه كل غرام
سواء سبيلي دارها وخيامي
رقيب ولا واش بزور كلام
فقلت لك البشر بلثم لثامي
على صونها مني لعز مرامي
أرى الملك ملكي والزمان غلامي

الشك :

الشك من مظاهر اليقظة الدينية ، ويأتي في أعقاب النضج العقلي ، وتفتح قدرة النقد . ونلاحظ ان العنصر العقلي يسيطر على الشعور الديني في أواخر المراهقة ، كما يسيطر العنصر الانفعالي في مطلعها . ولذلك يكون المراهق في الشطر الثاني من المراهقة أكثر قابلية للشك وخصوصا اذا كانت البيئة تستخدم في تشكيلة اجتماعيا أسلوبا تعسفيا ، أو اذا كان تقبله في الطفولة للتعاليم الدينية لم يتم تلقائيا وانما بحكم حبه لوالديه ورغبته في ارضائهما والاحتفاظ بحبهما ، وتعبير آخر اذا كان تقبله لها بمثابة تضحية أو ضريبة قدمها من أجل الحصول على الحب .

ويختلف الشك باختلاف مزاج الفرد ، وذكائه ، ومعارفه ، وظروفه الخاصة ، وعلى الجملة باختلاف شخصيته . فيتراوح بين الاهتمام النقدي العابر ، وبين الارتباب الحاد في كل عقيدة من العقائد . ومعنى ذلك ان حالة المراهق الراهنة لا تكفي لتفسير الشك . فعلى الرغم من

أنه جاء في أعقاب تقلبات المراهقة الا ان الاستعداد له لا بد من أنه كان كامنا في النفس ، وكثيرا ما نرى بواده في أخريات الطفولة . والشك ان حدث في مطلع المراهقة ، فلا يكون اعتداء عقليا ، ولكن نتيجة ظروف شخصية تفعل فعلها دون وعي من المراهق . على أنها قد تكون فيما بعد مشار تأملات فلسفية تدعم الشك بالمنطق .

الاحاد :

ونقصد به الانكار التام لوجود الله ، واحلال ايمان آخر محل الايمان به ، أو اتخاذ موقف انكاري على الاطلاق . والحالة الاولى يسودها السلام النفسي ، أما الثانية فحالة صراع وقلق لا تختلف في ذلك عن حالات التشكك . والاحاد بهذا المعنى لانصادفه لدى المراهقين العاديين قبل سن العشرين . وكثير منهم يصرح بأنه ملحد ، وقد لا يفتأ يباهي بالحاده ، ولكن بتحليل البسيط يتكشف لنا ان الحاده تعبير عن رغبته في التحرر والاستقلال ، وعدوان على المجتمع بمهاجمة مقدساته .

وقد يصرح المراهق بالحاده ، لا مباهاة وتظاهرا ، ولكنه يكون ظانا بحق انه ملحد ، في حين ان الحاده لا يكون الا ثورة وتمردا على الدين ، أو انكارا لله انتقاما منه . فهو اذن اقرار ضمني بوجود الله وبقدرة الله على كل شيء . مثال ذلك مراهق مسلم في سن السادسة عشرة والنصف ، طالب بالسنة الثالثة الثانوية ، وهو من فرع فقير في أسرة غنية ، يضيق بأغنيائها لعنجهيتهم التي تشعره بالذلة ، وتدفعه منذ الطفولة الى احتمال ألوان من الهوان والشعور بالانكسار . يسأل :

« ما صفات الله في نظرك ؟ » فيجيب :

« ليست له صفات لأنه غير موجود » .

- ويسأل «ما شعورك نحو الله ؟»
- «هو شعوري نحو أي شيء لا وجود له»
- ويجب على السؤال :
- «هل تعتقد أن الله خلق الخير والشر ؟ أم الخير فقط ؟»
- «الإنسان هو الذي يأتي بالخير والشر الى حيز الوجود»

الى هنا وجميع الاجوبة حاسمة في التعبير عن انكار المراهق لوجود الله • بيد أن الريبة تداخلنا في صحة هذا الظن بسبب تلك الانفعالية الحادة التي تصاحب اجاباته ، والتي تدل على غيبة اليقين الموضوعي • ولا تلبث ريبتنا ان تتحقق حين يسأل :

- «هل تعتقد أن الله عادل ؟»
- فيجيب على الفور :
- «لا أعتقد ذلك حتى ولو كان موجودا •»

اذن فصاحبنا لم يتخل كما يهيا له عن ايمانه بوجود الله • وان انكاره الحماسي لوجود الله أكبر دليل على أنه يؤمن بوجوده ، وما أشبه الحاد هذا المراهق بالاحتجاج الصارخ على الله ، «الموجود القادر على كل شيء ، والمسئول عن الظلم» •

ان توهم الالحاد ظاهرة شائعة بين المراهقين ، وقد لا يفتن المراهق الى كونه واحدا الا بعد ان يصل الى قرار هادى رزين • وذلك أمر لا يتم بحال قبل سن العشرين ، بل انه قد يتم في هذه السن ثم لا يلبث أن تعثره تغيرات وتقلبات بعد ذلك بأعوام طوال •

واذا كان للخبرات الطفلية الاليمة أثرها في تشكيك المؤمن في عقائده

وانحيازه الى النزعة اللادينية فان للثقافة العلمية والفلسفية بعض الاثر كذلك في اثاره الشكوك . فهي قد توفر من القيم واليقينيات ما يقنع به المراهق المتفلسف وما يستعيز به عن قيم الدين و يقينياته . ولذلك نلاحظ ان التحول عن الدين لايسير بسرعة التقدم العلمي ، انما لكل منهما ايقاعه (Rhythm) الخاص : ان الآراء العلمية تغزو - أول ما تغزو - عقل المرء ، ولا تتغلغل في كيانه الانفعالي الا بعد وقت ليس بالقليل . وحيث ان للشعور الديني لدى الفرد تاريخا طويلا ، وحيث انه متغلغل في حياته ، وجذوره متشبثة بأعماق نفسه ، فلا بد له كي يتخلى عن ايمانه من أجل طويل .

وقد يحدث أن مثقفا يتعمق نظرية فلسفية أو علمية منكرا لبعض عقائده ويدين بهذه النظرية ، ويبقى مع ذلك على ايمانه بتلك العقائد . وقد يقبل هذا التناقض زمنا حتى تصبح النظرية الجديدة يقينا وحينئذ ينبذ العقائد المناقضة لها .

ولا يتخلى الفرد عن عقائده بمجرد أن تغزو الافكار الحرة ذهنه ، لأن دوافع في أعماق نفسه تعرقل تحرره الديني ، ورغبات فيها تشبعها تلك العقائد ، وليس من اليسير التضحية بها ارضاء لمطالب عقلية على سطح الحياة النفسية ، فليست المسألة استبدال شيء بآخر ، انما هي تحول كلي للنفس برمتها من اتجاه الى اتجاه مغاير .

الفصل التاسع

نفسية الفتاة

« ان الآباء والمربين مسئولون الى حد كبير عن ارتفاع نسبة الاضطرابات النفسية والعادات الشاذة بين المراهقات ، تلك النسبة التي بلغت حدا مخيفا يحتم علينا ان نقف من المشكلة لا موقف العالم النفسي فحسب ، بل موقف المربي او المصلح الباحث عن علاج لها . ويتطلب ذلك فهم حقيقة نفسية الفتاة فلا نتجاهل الرغبات والدوافع والخاوف التي تتنازعها، ولا ننسى انها امور طبيعية ، وان النمو يقتضي تنظيم التعبير عنها ، وليس العمل على قمعها . وأن نتيح للفتاة شتى ضروب النشاط المنتج ، فلا نجعلها قعيدة البيت ، فنضطررها اضطرارا الى الاستغراق في احلام اليقظة والتمادي في البعد عن واقع الحياة. »

النضج الجنسي

آثرنا في الفصل السابق ان نبدأ مباشرة بالحديث عن خصائص أزمة المراهقة ، واكتفينا بالإشارة الى أثر التغيرات العضوية كعامل فعال في تكوين الازمة دون تفصيل القول في هذه التغيرات . والآن وقد تكونت في أذهاننا صورة واضحة عن نفسية المراهق ، يحسن ان نبدأ الحديث عن نفسية الفتاة بعرض التغيرات العضوية منتهزين هذه الفرصة لبيان السمات السيكولوجية . على أننا سنكتفي بالتغيرات وثيقة الصلة بأزمة الفروق الجوهرية بين الجنسين ، وما ينجم عنها من اختلافات بينهما في المراهقة .

ان أهم تغير فسيولوجي يجذب انتباه الفتاة الى ما يجري بجسدها من أمور ، هو الحيض (العادة الشهرية) ويقابله عند الفتى ظاهرة الاحتلام . يستولي على الفتاة ازاء هذا التحول دهشة عظمية ، وبخاصة ان لم تكن أمها قد أعدتها لمواجهة هذا التغير . ويصحب الحيض قلق حاد ، ومحاولات كبت عنيفة ، الامر الذي قد يؤدي في الحالات القصوى الى اضطرابات مرضية . وطبيعي ان تشغل الفتاة شغلا عظيما بهذه الظاهرة التي تحدث على فترات منتظمة ، وتتطلب اتخاذ اجراءات وتحفظات دقيقة ، وتؤدي الى «هبوط ملحوظ في النشاط العام» .

ويحدث أحيانا قبل ان تستقر «العادة» على مواعيد منتظمة ان يكون

عدم الانتظار هذا مشارا لارتياب الفتاة ومخاوفها ، فضلا عما تشيعه أصلا من شعور بالخزي والدنس . هذا التحول العضوي اذن هو في جوهره حالة من التنافر تجذب انتباه الفتاة قسرا الى جسدها ، فتهم بأحواله اهتماما مشوبا بالخوف والقلق . أي ان التنافر العضوي يصحبه حتما حالة من التنافر النفسي ، الامر الذي يفضي الى العنصر الثاني من عناصر الازمة ، نعني « التنبه الى الاحوال النفسية والتأمل الذاتي » .

على ان ظهور الوظيفة التناسلية في مطلع المراهقة ليس بداية الحياة الجنسية ، فقد أسلفنا ان الحياة الجنسية أقدم من المراهقة ، وانها موجودة على نحو بدائي منذ الطفولة الاولى ، وما الوظيفة التناسلية غير مظهر أخير للنمو الجنسي . وينجم عن ظهور هذه الوظيفة قلق نفسي حاد ، لما فيها من استفزاز للميول الجنسية المكبوتة ، واستشارة لما يتصل بها من انفعالات مؤلمة كانت طوال فترة الطفولة الهادئة مستقرة في الاعماق اللاشعورية للنفس .

و ثم نبت شعر العانة ، مصحوبا بأكال خفيف ، يقصر الفتاة (والفتى) على التنبه لذلك الجزء من الجسم . هذا فضلا عما تبعته المناطق التناسلية من رائحة تزداد لدى الفتاة ابان فترة العادة الشهرية ، فتثير استنزازها ومخاوفها الشاذة (Phobias) . و ثم نمو القامة وبروز الصدر وبروزا يثير انفعالات متناقضة : الرضا والزهو من ناحية ، والخوف والقلق من ناحية أخرى .

هذه الامور تبعث في المراهق - فتى أو فتاة - الاهتمام القديم (الذي كان موجودا أيام الطفولة الاولى) باستكشاف أجزاء الجسم ، عن طريق اللمس والابصار . هذا الاستكشاف مظهر من مظاهر القلق ،

وفي الوقت نفسه مصدر من مصادر اللذة • وكما يعبت الطفل بمختلف أجزاء جسمه ، كذلك تفعل الفتاة عندما تبلغ ، يلذ لها ان تتأمل وجهها في المرأة ، وتتحسس رقبتها النامية متتبعه حدودها بأناملها في عجب وعُجب ، ولا تفعل عن العناية بتزيين هذا الجزء من الجسم ، مع العبث بصدرها عبثا يستثير فيها الشعور بالانوثة الذي كان طوال فترة الطفولة الهادئة لا يكاد يساورها •

ويقابل اهتمام الفتاة برقبته وصدرها الناهد ، اهتمام الفتى بصوته الاجش باعتباره علامة الرجولة الناشئة ، ويظهر شعر الذقن • ويزيد قلق المراهق فضلا عن تغير صوته على نحو فجائي ، عدم استقراره على نغمة واحدة • هذا الاضطراب في صوته ، وسخرية الكبار بخشوته يؤلمه أشد الالم ، ويضيف الى قلقه حنقا على المجتمع المحيط به •

أما الشعر فلا يلعب دورا كبيرا في جذب انتباه الفتى الى جسمه ، وذلك لأنه قد ينبت قبل حدوث التحولات الاخرى فلا يشغل به كما يشغل به لو نبت في وقت واحد مع تلك التحولات • ويقابل ذلك عند الفتاة ظهور الزغب فوق شفقتها العليا وعلى جانبي الوجه ، وبرغم نعومة ذلك الزغب فهو يثير ضيقها الشديد بل ويأسها في كثير من الاحيان كما لو كان ظاهرة جسمية شاذة •

يعزز التنبه الى الجسم ازدياد نمو القامة حوالي سن الخامسة عشرة • على ان الاحساس بنمو القامة لا يرجع الى الاحساسات العضلية والحشوية ، ولكن الى الامور الآتية : ضيق الملابس ، ملاحظة الفرق بين الطول الحالي والطول كما يبدو في صور الاعوام السانقة ، تعليقات الناس على التطور الجسمي تعليقات تنطوي على السخرية أو

المزاج في غالب الاحيان • ولما كان النمو سريعا ومصحوبا بالاحساس بالتعب والارهاق ، كان من الطبيعي ان يظن المراهق قسأ أو فتاة - أنه في حالة شاذة ، وقد يتطور الامر الى أن يتوهم بنفسه المرض •

ومن الامور المعتادة في هذه السن ، أن يصاحب التغير الجنسي عند البنين خوف من الاصابة بالامراض التناسلية ، ويقابله عند البنات خوف شديد من الحمل • ويعزز هذا الخوف أو ذاك اطلاع المراهقين اطلاعا سطحيا على أعراض المرض التناسلي أو الحمل •

واذا كان المراهق يتوهم بنفسه المرض نتيجة نمو عضو من الاعضاء، أو ظهور وظيفة من الوظائف ، فلا مناص ان كان ذا علة قديمة حقيقية أن يزداد شعوره بالنقص بسببها ، ويبلغ قلقه بخصوصها حدا خطيرا ، فيحرص على اعتزال المجتمع • مثال ذلك انه اذا كان مصابا بالتتهته يزداد تهتهه بسبب القلق حتى ليقرب من حالة الخرس ، واشتداد العلة بدوره يزيده قلقا وهكذا •• واذا كان ضعيف القلب ، بالغ في تجنب النشاط ، وقضى جل وقته في خوف شديد • ويصدق نفس القول على الأحوال والاعرج والفتاة المحرومة من الجمال ••

بل ان أشفه الاضطرابات الجسمية كالزكام والصداع ، يثير اهتمام المراهق بصحته حتى ليطيب له ان يجرب الادوية ، وينتظر نتائجها • أما التعب فتأثيره عنيف على حالة المراهق المزاجية فضلا عن الجسمية ، وبخاصة ان كان تعباً عصيباً • والغالب ان التعب الجسمي في هذه السن لا يكاد ينفصل عن التعب العصبي • وهذا الشعور الدائم (تقريباً) بالانهاك يجعل المراهق كائنأ شديد الحساسية ، سهل الاستفزاز أو

الاستشارة ، قلقاً ، عاجزاً عن مقاومة المثيرات المفاجئة ، ربما باضطرابه الداخلي .

و ثم اضطرب جسمي نجاهه لدى الفتاة على وجه الخصوص ، هو المفص أو الامساك الذي يصاحب العادة الشهرية . هذه الآلام تعزز شعور الفتاة بجسمها ، وبالتالي تزيدها انطواء وتأملًا لذاتها . وفضلاً عن ذلك فإن العادة تزيد حساسيتها ، وتكسب حالتها المزاجية حدة وتهيجاً ، وتزداد حدة المزاج بسبب العادة لدى المصابات بالامراض النفسية ، اذ ينضاف الى آلامهن النفسية آلام المراهقة المعتادة . ومن ناحية أخرى فإن الشعور بالاجهاد والتوتر النفسي والحساسية التي نصيب المراهقين عامة تقلل من مقاومتهم للمرض جسدياً كان أو نفسياً .

ينضاف الى التغيرات العضوية الساقطة عامل فسيولوجي في غاية الاهمية ، هو نشاط الغدد الصماء (Endocrines) (التي تصب افرازاتها في الدورة الدموية مباشرة) . مثال ذلك ، علاقة الغدد الدرقية بوظائف التغذية والتمثيل ، والغدة النخامية بالنمو ، وزيادة افراز الغدتين الموجودتين فوق الكليتين الذي يؤدي الى نمو الاعضاء التناسلية الظاهرية . ويتحكم الجهاز العصبي السمبثاوي في نشاط الغدد الصماء ، وهو نفسه المتحكم في النشاط الحشوي والانفعالي . ولذلك كان للتغيرات التي تطرأ على الغدد الصماء في فترة المراهقة أثر كبير في حالة المراهقين المزاجية ، وكان نشاطها أو خمولها مصدراً للاحساس بالراحة أو الضيق طوال المراهقة .

شدة التنبه الى الجسد ، ومن ثمة شدة الشعور بالتنافر العضوي ،
يولد في نفس الفتاة شعورا بأنها شاذة عن الاجماع ، ومن هنا كانت
الرغبة في العزلة لأحبا في الوحدة ، ولكن قلقا وخوفا وشعورا بالنقص .
وإذا علمنا أن الفتاة - وبخاصة في مصر - تعاني بحكم ماضيها النفسي
شعورا بالنقص ازاء الجنس الآخر ، وتخضع لقواعد أكثر صرامة من
تلك التي يخضع لها الولد ، توقعنا أن يكون التوتر النفسي لديها أشد
بكثير منه لدى الفتى المراهق .

وقد أسلفنا عند الحديث على نفسية المراهق ، ان انزاله عن
المجتمع يزيده تأملا لذاته ، ثم ينقلب تأمل الذات تقديرا لها ، ويتولد عن
انزاله شعور بخصومته للمجتمع ، وهذا الشعور بالخصومة يزيده شعورا
بالتفرد والتميز . يحدث نفس الامر للفتاة اذ تصبح أكثر كلفا بنفسها
مما كانت ، ويزداد اهتمامها بذاتها بعد ان كانت في فترة الطفولة
المتأخرة تصرف أكثر طاقتها في معاملات اجتماعية ، ونشاط حركي في
مختلف المجالات .

التحرر :

بيننا ان الشعور بالنقص يغلب على الفتاة في هذه الفترة ، وانها في
الوقت نفسه تعتد بنفسها اعتدادا كبيرا . هذا الشعور المتناقض كفيلا
بدفعها الى دعم مركزها وتثبيت حقها في ان تحيا حياة الراشدين
المكتملات ، ومن أجل ذلك تحاول ما وسعها أن تؤدي من الاعمال
وتأتي من التصرفات ما من شأنه ان يجعلها تتفوق على غيرها ،
وبخاصة على اخوتها ، حتى اذا أخفقت أرجعت الاخفاق الى ضغط
الاسرة أو ظلم السلطة وتجبرها ، وبذلك تلقى تبعة نقصها على غيرها .

وتقع الفتاة في صراع بين رغبتها الملحة في الاستقلال وبين واجبها نحو أسرتها . ويتولد عن ذلك اشفاق خفي من التبعة المقبلة ، وشعور بالذنب ازاء أسرتها التي لا تزال ترتبط بها ارتباطا عاطفيا شديدا . ويتناوب صراع آخر بين المثالية المتطرفة وبين النزعات الجنسية الشديدة ، وينضاف الى ذلك صراع ثالث بشأن مستقبلها ومثلها العليا الجديدة ، اذ تحار بين مختلف الاتجاهات فتسأل : أي مصير أختار ؟ بشخصية من أقتدى ؟ أبالاب أم بالام أم بشخصية خارجية ؟ أسيده أعمال أكون أم فنانة أم ربة أسرة وأم اطفال ، أم راهبة ، أم فتاة متحررة من كل قيد ؟ ..

هذه الحيرة تعبر عنها فتاة مراهقة في خطاب تشكو فيه حالها :

... انني لاجهل نفسي بكل ما تتصور ، واجهل شخصيتي وهويتي بكل ما تتطلب ، وبكل معنى من كوامنها واحاسيسها . ولكنني أراجع امام جراحة قلبي واتساءل : اتوجد نفس بشرية لا تدري ما تريده جوانبها ؟! بتثبيت نفيه عند كل بشر على وجه الارض ... ولكن عندي أنا المثقفة وما تهتز له مشاعرها ؟! وما تخفق له دقات قلبها ؟! ان هذا السؤال جوابه جواب الابهام والسكوت ، لا لاني لا اعرف ما تأمله جوانحي وما تهتز له مشاعري وما تخفق له دقات قلبي ، ولكن الابهام يعتريني عندما أريد ان اقرر مصيري في دراستي في خضم هذه الحياة . فأنا أفضل الرسم وأنا الصحافة والشعر ... وآونة الموسيقى . كل تلك الامور تتزاحم فسي خاطري . وتريد كل منها ان تفوز بحبي لها ... ولكنني حائرة اي ملكة اختار لاهبها روحي واجتهادي ، ولاضع بين يديها مستقبل حياتي ، هائمة لاصل الى ذروتها العليا . ولكنني اقلب الطرف فلا اجد واحدة تمتاز عن تلك ... فلكل منها مغزى جميل .

أريد ان اضع أس بناء احلامي وآمالي ... ولكن ايفسح لي روح الزمن ان اوسع قلبي وفكري وعقلي لكل تلك الملكات ؟ لا فانه يتطلب مني اختيار واحدة والتضحية بالآخرين ، ولكنني اعصر الفكر ... أيهن التي ستفوز وتحط الرحال في رحاب حياتي المتسعة المشتاقة للنهل والاجتهاد

من كئس رضاب ملكة ارتضيها لنفسي ، اتعبد في محرابها ، وادافع عنها
بدمي ولحمي .. أيهن .. أيهن .. انني لاوثرهن .. لاهواهن ..

هذه الحيرة بين مختلف الاتجاهات ، تتصف بها الفتاة المراهقة في
طموحها الى النمو ، طموحا يلازمه الخوف والاشفاق بسبب الصراع
النفسي الذي أشرنا اليه ، ذلك الطموح الطبيعي الى النمو يتطلب
التحرر من القيود العاطفية الطفلية ، ومن الآفاق الضيقة في ميدان المعرفة
عموما . طابع المراهقات هو السعي الى الانطلاق وجدانيا وفكريا ، ولذلك
كان التمرد على الاسرة والمجتمع ، يصحبه تمرد على المعايير القديمة ،
ومراجعة للأفكار السابقة ، وتطلع الى ارتياد شتى مجالي الفكر فنا وعلماء
وفلسفة .

والتمرد وسيلة الفتاة الى التكيف للأوضاع الجديدة ، ولكنه يلقي
عليها عبئا جسيما حتى لتتعرض في أغلب الاوقات الى حالات من الاعياء
الجسمي، والاجهاد العقلي . ومعلوم ان الاعياء النفسي ينجم عن تبديد
الطاقة النفسية في الصراع الداخلي بدلا من اتجاهها وجهة انتاجية . ومن
هنا كان شيوع الامراض الهستيرية والنيوراستنيا (Neurasthenia).
والتمرد على السلطة يقلل من شعور المراهقة بنقصها ، ولكنه في الوقت
نفسه يزيد من يقظة السلطة الداخلية (سلطة الضمير) . واذا أضفنا الى
ذلك ازدياد الشعور بالذنب نتيجة انبعاث الميول الجنسية ، استطعنا ان
تتصور الى أي حد يكون ضمير الفتاة قويا في فترة المراهقة ، اذ يفرض
عليها - بسبب العوامل السالفة الذكر - مطالب جسيمة .

ومن الخطأ ان نعتبر التمرد دليلا على الاستهتار ، وانما هو دليل
على الرغبة الجادة في النضج والتهيؤ لتحمل المسؤولية ، وكثيرا ما تنوء

الفتاة بعاء مطالب الذات العليا ، وبخاصة حين تراودها الميول الجنسية ، أو حين تعجز عن التحكم فيها فتعبر عنها بطريقة ما (كالعادة السرية Masturbation) حينئذ تزداد حدة الشعور بالذنب ، ومن ثمة يشتد التوتر النفسي اشتدادا قد يؤدي الى اعراض عصابية (Neurotic Symptoms)

من هذه الاعراض ما سبقت الاشارة اليه ، أعنى المتاعب الجسمية الهستيرية كالصداع الحاد ، والهبوط ، والدوخة . ومنها اضطرابات نفسية ، كالقلق . وكثيرا ما نرى فتاة من النوع المجد الطموح ، تشعر فجأة بالعجز عن مواصلة دراستها ، أو عملها . وهنا تتوسل بمختلف الوسائل لمحاربة نزواتها الغرامية ، التي قد تكون العائق لها عن العمل فتكتب كلمة سحرية بحروف كبيرة ، تضعها على مكتبها أو فوق سريرها ، كي تكون لها تذكرة وحاميا . وقد تلمس العون من ربها بالصلوات تتضرع فيها اليه أن يقوى عزيمتها . ولكن سرعان ما تنهزم الفتاة مرة أخرى امام ميولها العنيفة ، وتظل هكذا متراوحة في سلوكها، عرضة من آن لآخر لنوبات الندم وتأنيب الضمير . وذلك يعجزها عن التركيز في عملها ، ومن ثمة يفسد علاقتها بالبيئة الجديدة التي تكون الفتاة قد ارتضتها بعد تمرداها على الاسرة ، كالمدرسة أو المكتب أو المصنع . وذلك بدوره قد يبرز تمرداها في صورة صريحة أو يدفعها الى اعتزال المجتمع ، اعتزالا قد يبلغ حد الانطواء على النفس ، واللواذ بأحلام اليقظة ، والاستسلام للأحزان في غير ما سبب واضح .

التغيرات الانفعالية

الرجسية :

كانت الطاقة العاطفية للفتاة في فترة الطفولة الهادئة موجهة الى الاسرة والعالم الخارجي . وفي الستين الاخيرتين منها ، أي قبيل البلوغ ، يتحول قسط كبير منها الى فتاة اخرى باعتبارها امتدادا لذاتها . أما في فترة المراهقة ، فتتركز انفعالاتها حول نفسها ، أي تنطوي في حالة من الرجسية (Narcissism) الشديدة .

كانت المشكلة الوجدانية بالنسبة للفتاة قبل البلوغ : أي موضوع تتخذه هدفا لحبها ؟ أما الآن فهي تتخذ شخصا هدفا لذلك الحب في صورة صريحة أو مقنعة . ومن هنا كان الانطواء على الذات ، والولع بتأملها ، والاعتداد المفرط بالنفس ، والغرور الزائد . هذه الرجسية الشديدة تجعل من العسير على الفتاة أن تقيم علاقاتها الاجتماعية على أساس ناضج مكين ، برغم ما تنصف به تلك العلاقات في غالب الاحيان من عاطفية ورومانتيكية شديدة .

(*) الرجسية (Narcissism) نسبة الى نارسيس (Narcisse)

الفتى اليوناني الذي ورد ذكره في الاساطير اليونانية . كان فتى رائع الجمال ، نظر الى صورته ذات مرة في ماء البحيرة ، فراحه جماله وشغله عن العالم فعكف على الصورة يتأملها . وأطلق اسمه بعد ذلك على كل من يركز اهتمامه في ذاته ، أو يجعل نفسه بقيمها ومشاعرها مركز العالم .

وهذا يفسر لنا حساسية الفتاة للاخفاق في حبها (لفتاة أو لفتى) لأنها تتطلب من الحب والتقدير أكثر مما ينبغي . فما صداقتها لغيرها في هذه السن ، غير تعبير عن القلق ، ومظهر لحاجتها الشديدة الى الامن بعد أن شرعت تتخفف من روابطها العاطفية بأفراد الاسرة .

أما وقد بدأت الفتاة تعرض عن توجيه طاقتها العاطفية الى أفراد الاسرة ، فلا بد من موضوعات جديدة توجه اليها هذه الطاقة . ومن ثمة كان من أهم حاجات الفتاة في هذه الفترة ، فضلا عن حاجتها الى ان يحبها الآخرون ، حاجتها الى ان تحب غيرها . فليس المحبوب اذن في مطلع المراهقة غاية في ذاته ، بقدر ما هو وسيلة لاشباع رغبات الفتاة العاطفية . ولذلك سرعان ما تتحول عن حبيب الى آخر ، وتبرر هذا التحول بأن الاول لم يكن جديرا بالحب ، وان الثاني هو وحده الجدير بالتقدير والمحبة .

تفوق الفتاة الفتى في الاستعداد للوقوع في الحب مرة بعد أخرى ، ولكنها أقل منه احساسا بما يكمن وراء مشاعرها من دوافع جنسية . ومما تتميز به كذلك ، رغبتها في أن يقع في حبها أكبر عدد من الاشخاص ، وأن تحطم أكبر عدد ممكن من « قلوب الرجال » . وقد يبدو ذلك علامة على نضج الفتاة عاطفيا على اعتبار أنها بدأت توجه حبها لأفراد الجنس الآخر ، ولكن التحليل يبين أن علاقات الفتاة بالجنس الآخر تكون في الجزء الاول من المراهقة ذات طابع فرجسي ، فهي اذ تحب فتى آخر - على نحو صياني - انما تحاول تأكيد أنوثتها ، واثبات

نضوجها . وكثيرا ما تتمنى أن تكتشف أمها ما تحززه من انتصارات غرامية ، ذلك أن الام (في واقع الامر أو في ظن الفتاة) هي السلطة التي تنكرها حقها في الانوثة الراشدة وقد تتمنى أن يطلع الاب على هذه الانتصارات حتى تحظى — عن طريق غير مباشر — باحترامه وتقديره لها كأثى كاملة . وقد تكون مدفوعة في غرامياتها الساذجة بالرغبة في إثارة غيرة زميلة من الزميلات ، أو الحصول على اهتمامها بها .

والفتاة في سعيها الى أن تحب ، قد تتعلق بشخص لا تعرفه على الاطلاق . ذلك أن همها الرئيسي هو أن تستمتع بمنح الحب ، بصرف النظر عن كون المحبوب حقيقة واقعة . وقد تحب فتى تراه ولا يراها ، يصبح مركزا للاحلام اليقظة ، تجد لذة كبرى في اجتراحها ، وتنسج حوله خطط الحياة المستقبلية .

ومن أمثلة ذلك حب المراهقات لممثل مشهور ، أو مطرب ، أو شخصية روائية تطالع أخبارها في كنب الادب .

وقد تخلص الود لفكرة مجردة ، تؤمن بها ، وتجعلها هدف حياتها كفكرة وطنية أو دينية أو فلسفية . وعلى الرغم من كون هذا التعلق العاطفي أرقى اجتماعيا من التعلق بشخص معين ، الا أنه تعلق لا يخلو من عنصر نرجسي . فهو مظهر من مظاهر الطموح الاناني ، الا أنه بمثابة الجسر الذي يوصل بين الفتاة المراهقة وبين العالم الواسع .

ويكون سعي الفتاة لتحقيق مطامحها ذا اثر فعال في تنمية شخصيتها واعدادها لحياة ناضجة مقبلة . وللبيئة كذلك أثر كبير : فقد تكون عاملا مساعدا ، وقد تكون عاملا معرقلا ، كما يحدث في حالة الاب (أو

الام) الذي يفرض على ابنته توجيهها معينا ، فتكون بمثابة أداة لتحقيق أحلامه هو ، دون أدنى اعتبار لاستعداداتها أو مطامحها الخاصة •

الجنسية المثلية والجنسية الغيرية :

المراهقة مرحلة انتقال الى النضج الجنسي الذي يتطلب تحويل الطاقة الجنسية الى موضوع من الجنس الآخر • على أن ذلك التحول لا يتحقق دون صراع نفسي معقد • ذلك أن انبعاث الحافز الجنسي يشير في الفتاة الخوف من أن يتحقق تحققا فعليا ، فتعبيء ضده قوى دفاعية عدة • من ذلك تجنب الفتاة للجنس الآخر ، وحيث أن من رغباتها الجنسية الطفلية المكبوتة ما يتصل بأبيها ، فطبيعي أن تقف منه بدوره موقف النفور من حيث هو هدف محتمل للجنسية الغيرية (الميل الجنسي لافراد الجنس الآخر Heterosexuality • فترى الفتاة المراهقة في مبدأ المراهقة تنقزز من كل ما يخص الاب : من طريقته في تناول الطعام ، من رائحة ملابسه ، من رائحة سجائره ، وعلى الجملة من الجو المحيط بجسمه • وما ذلك غير اجراء دفاعي ضد الرغبات الجنسية ، وايدان بالتطور الجديد •

ولكن الفتاة لا تنتقل دفعة واحدة الى الجنسية الغيرية ، فثم علاقة أخرى هي ميل الفتاة الى فتاة أخرى • فمن الامور الشائعة لدى المراهقات شدة التعلق بأفراد من نفس الجنس • وذلك تعبير عن نزعة الجنسية المثلية (Homosexuality) وتأخذ علاقة الفتاة بغيرها في هذه الفترة صفة عاطفية قد تشتد حتى تصل الى درجة من الاشتواء تفوق في شدتها اشتواء الجنس الآخر •

على أن الارتباط العاطفي بنفس الجنس اذا كان مؤقتا ، واذا لم

يصل الى درجة الاتصال الجنسي الصريح أو الغرام العنيف ، يساعد الفتاة المراهقة على التحرر من الروابط العاطفية الطفلية (الارتباط بالام) والاستعاضة عنها بروابط جديدة . أي أن الميل لنفس الجنس قد يكون عاملا من عوامل النمو ، فهو سند عاطفي يعينها على الحياة .

والفتاة المراهقة في أشد الحاجة الى مثل ذلك السند ، اذ شرعت تتحرر من تبعيتها للام ، ذلك التحرر الذي يملأها خوفا ، ومن ثمة يزيد حاجتها الى من يقوم مقامها .

هذا يفسر لنا ظاهرة شائعة في مدارس البنات - وبخاصة في مصر - حيث البيئة لا توفر للفتاة فرصة لتحويل الطاقة العاطفية الى أفراد من الجنس الآخر - تلك الظاهرة هي تعلق الفتاة بمدرسة أو فتاة أكبر منها أو في سنها ولكن أقوى شخصية ، تخلص لها الود ، وتغار عليها ، وتسعى الى رضائها . وكثيرا ما يصل تعلق الفتاة بذلك الموضوع الجديد حدا يعجزها عن مواصلة العمل ، بل ويعجزها عن الحياة بدونها . وتصبح العلاقة لا علاقة صداقة هادئة ، بل علاقة حب عنيف ، تشوبها الآلام والاحزان والخوف من فقدان الحبيب . وان الغالبية العظمى من الشكاوى التي تصلنا من طالبات المرحلة الثانوية ، شكاوى خاصة بذلك الموضوع . وفيما يلي أنقل بعض فقرات من خطاب لفتاة في سن السابعة عشرة من عمرها :

انا تلميذة في السابعة عشرة من عمري ، في مدرسة راهبات انكليزية . احب راهبة حبا شديدا ، فهي جميلة المنظر ، حسنة الاخلاق وأظنها نبيلة العواطف . ان حبي لها يؤلم نفسي المسكينة لانني لم استطع ان اتكلم معها . في ايام الامتحانات كنت أفكر فيها ساعات طويلة ، وكنت أجبر نفسي اجبارا على الدراسة ... احببت تلك الراهبة منذ السنة الماضية ، وكنت دائما

أحفظ حبي في قلبي ولا أتكلم عنه لأحد . ومنذ ستة أشهر ذهبت بنفسني
الى حضرة الراهبة ، وصرحت لها بحبي الشديد ، والى الآن لست أدري
إذا كانت تحبني ...

إنها لا تكلمني الا لمدة قصيرة مع أنها تمضي ساعات طويلة جدا مع فتاة
أخرى . وأنا لست غيورة بل أريد أن تعاملني معاملة تعادل حبي الشديد
لها ...

ماذا يجب أن أفعل لكي أحدثها ؟ ولماذا لا نبحث هي وأنا في علم النفس
وغير ذلك من مناقشات مفيدة ؟ هل الحب بيني وبينها متبادل ؟

ويخيل الى أنها تحب فتاة أخرى غنية تهديها هدايا كثيرة ، فهي
تجالسها كثيرا . اني لا أحب شيئا سوى تلك الراهبة ... فباي طريقة
أحصل على مجالستها وحديثها اللطيف ، وهل الحب يتولد من الهدايا ؟ وأنا
أحبها من صميم قوايدي . يا لها من حياة تؤلم نفسي .

وليس من الشذوذ في شيء أن تتعلق الفتاة بغيرها في هذه السن،
ولكن الشذوذ هو دوام هذه العلاقة ، أو الامعان فيها حتى تصبح مصدرا
لا يستغنى عنه للاشباع الجنسي . والنمو السوي يتطلب ان تخف العلاقة
بالتدريج ، ويحل محلها ميل لفرد من أفراد الجنس الآخر .

على أن في الفتاة الى جانب التطلع الى النضج الجنسي ، ميلا مضادا
الى البقاء حيث هي من التعلق بالاسرة والتبعية للام ، فتعرض عن خوض
غمار المجتمع الخارجي مخافة التعرض لاية تجربة من التجارب العاطفية ،
وتظل قعيدة البيت الى جانب أمها . وفتاة هذه شأنها تفرعها الرغبات
الجنسية ، وتعذبها مشاعر الذنب ، ويتملكها الخوف من الاستقلال ،
فتؤثر الهرب وتركن الى العزلة كحيلة دفاعية ضد ما يهددها من أخطار .

* كانت تصلنا هذه الشكاوي بين عامي ٤٩ ، ٥١ بمجلة الطالبة بالقاهرة.

وقد تخطو الفتاة خطوة أبعد من ذلك في محاولة التكيف الجنسي الناضج ، والتحرر من التبعية للام ، اذ تستبدل أباهها بأمها ، فتتحرر في ظاهر الامر من الخضوع للام ، ولكنها تتخذ من الاب سنداً عاطفياً . هذا التحول لا يعتبر نضجاً ، وذلك لان الفتاة لم تحول الطاقة العاطفية الى خارج الاسرة ، فالعلاقة بالاب (على الرغم من كونه مثلاً للجنس الاخر) علاقة طفلية في صميمها ، علاقة الخضوع والاخذ دون العطاء ، والثبوت عندها يعطل النضج الجنسي ، أعني الانتقال الى الجنسية الغيرية .

وقد تنجح الفتاة في التحرر من الارتباط الطفلي بالام والاب ، ومن الارتباط الجنسي بنفس الجنس ، وتوجه طاقتها الجنسية الى أفراد الجنس الآخر دون أن يعني ذلك أنها حققت النضج الجنسي الكامل . فكثيراً ما تحاول التوفيق بين عوامل النكوص الطفلي وبين الرغبة في النضج ، فتختار من الجنس الآخر - موضوعاً لحبها - شخصاً لا يعرضها لخطر التحقيق الفعلي لرغباتها الجنسية ، شخصاً يشبع ميلها الى حب الجنس الآخر ولكنه أبعد ما يكون عن اشباع ميلها الجنسي اشباعاً فعلياً كأن يكون مدرساً أو زعيماً الخ ...

ورابطة هذا شأنها أنضج من الرابطة الجنسية المثلية ولكنها تنطوي على عناصر نكوصية (Regressive) لمسحتها الافلاطونية ، ولقيامها على أساس التبعية والحاجة الطفلية الى سند عاطفي . ولا تصبح الرابطة ناضجة الا حين تقوم على أساس المساواة في التبادل العاطفي .

* * *

نعلم أن أي ارتباط عاطفي ينطوي حتماً على عنصر جنسي ، سواء

أكان ارتباطا بفرد من نفس الجنس أو من الجنس الآخر • ولكن العنصر الجنسي - نتيجة عمليات الكبت والاعلاء - قد يخفى عن شعور المرء • ومن الصفات البارزة في الحب عند المراهقين وبخاصة في الجزء الاول من فترة المراهقة ، الطهارة • حب المراهقين والمراهقات حب روماتيكي أفلاطوني ، ويندر أن يتضح فيه الشعور الجنسي • ويصعب على الفتاة على وجه الخصوص أن تشك في « طهارة » حبها •

على أن ذلك الفصل بين الحب من حيث هو عاطفة خالصة وبين الجنسية لا يدوم ان دامت العلاقة مدة طويلة • اذ قد يؤدي الاختلاط والتلامس والتدليل الى أن يشعر المراهق بالميل الجنسي • ولكن المراهقين أسرع ادراكا للعامل الجنسي في الحب من المراهقات • ومن العوامل المسؤولة عن ذلك ، أن أحلام اليقظة عند المراهقين سرعان ما يصحبها نشاط جنسي (كالعادة السرية) حتى ليصعب على الواحد منهم أن يفصل عن الصلة الوثيقة بين الحب والميل الجنسي ، أو أن يتجاهل كون أعضائه التناسلية عاملا فعالا في شوقه للجنس الآخر •

أما الفتاة ، فليس من اليسير عليها أن تظن الى أن أعضائها التناسلية عوامل فعالة في شوقها الى الحب ، بل انها حين تنتابها انفعالات شبقية (Orgastic) تدفعها الى مزاوله العادة السرية ، يكون أسرع عليها من الولد أن تفصل بين المشاعر النفسية وبين التوترات الجسمية • وفضلا عن ذلك فان العادة السرية قد تتم لدى الفتاة على نحو خفي وبطريق غير مباشر ، الامر الذي لا ييسر للفتى الذي لا بد له كي يحصل على اللذة الشبقية من الضغط على الذكر ، وذلك أمر لا يمكن أن يتم الا بطريق مباشر ، في حين أن الفتاة قد يحدث لديها التهيج والارتقاء دون تحكم شعوري من جانبها •

فالتوتر لدى الفتاة لا يمكن أن يكون كالتوتر لدى الفتى مركزا في موضع بعينه ، فشتان الفرق بين الاحساسات المهبلية عندها وبين الضغط على الذكر عنده . المراهق اذ يزاول العادة السرية لا يمكن أن يخفي عليه فعله ، في حين أن بوسع الفتاة أن تمنع استثارة الاعضاء التناسلية ، ويكون لذلك صدى في احساسات تنتاب أعضاء الجسم الأخرى : مثل سرعة دقات القلب ، وضغط في المعدة ، وارتفاع شديد في درجة حرارة الدماغ ، ودوخة خفيفة ، وغير ذلك من مختلف الظواهر الجنسية التي تكون في العادة امتدادا لتهيج الاعضاء التناسلية وتكون في هذه الحالة بديلا من العادة السرية الصريحة .

أحلام اليقظة :

وتم ظاهرة نفسية تتصل اتصالا وثيقا بالرغبة الجنسية في المراهقة ، تلك هي ظاهرة الاستغراق في أحلام اليقظة . وأحلام اليقظة كما نعلم انفصال عن الواقع ، وهي من خصائص الحياة الطفلية . ولذلك كانت الفتاة في سعيها الى النضج قبيل البلوغ وإبان المراهقة تحاول جاهدة أن تتكيف مع الواقع . ولكن انتقال الفتاة الى الحياة الواقعية لا يمكن أن يتم ما لم يتضمن الواقع قدرا كافيا من مصادر الارضاء والاشباع ، بحيث يثير اهتمام الفتاة به ، ويجنبها من ثمة الاستغراق في أحلام اليقظة .

ولكن العالم الخارجي ينكر على الفتاة رغبتها الجنسية ، والبيئة التربوية - في مصر على وجه الخصوص - لا تكتفي بحرمانها من حق تخفيف حدة الرغبة الجنسية بالسماح لها بالاختلاط بالجنس الآخر في نشاط مفيد أو لهو بريء ، بل تحرمها في كثير من الاحيان من أي نشاط حتى ولو كان بعيدا عن الجنس الآخر . ولذلك لم يكن العالم الواقعي

بالنسبة للفتاة المصرية أو الشرقية عموما ، ينطوي على أية جاذبية بل هو عالم مجذب خلو من السعادة . ومن ثمة تلوذ بعالم الخيال تستمتع فيه بكل ما تشتهي من ملذات . ولكن السعادة التي تحظى بها في أحلام اليقظة سعادة وقتية تدفع ثمنها غاليا ، ذلك أن أحلام اليقظة تكون في العادة ذات طابع جنسي ، وقد تورط الفتاة في العادة السرية ، الامر الذي يلهب مشاعر الذنب عندها ، وبالتالي يزيد التوتر النفسي ويعرقل النمو السوي .

ان الآباء والمربين عموما - مع الأسف الشديد - يجهلون أو يتجاهلون تلك الحقيقة الجوهرية ، وهي أن الفتاة لا يمكن أن يكتسل نسوها ، ولا يمكن أن تنعم بالحياة ، ما لم تحل المشكلة الجنسية عندها على نحو من الانحاء . والحل فيما نرى ليس تعبئة كافة القوى لقمع الميول الطبيعية ، بقدر ما هو توفير فرص التعبير عنها بطريقة مقبولة . ان القمع أو الضغط الاعمى يعقد المشكلة ، ويؤدي الى شتى ضروب الاضطراب النفسي ، ويورط الفتاة في مختلف أنواع النشاط الجنسي الشاذ .

ان الآباء والمربين مسئولون الى حد كبير عن ارتفاع نسبة الاضطرابات النفسية والعادات الشاذة بين المراهقات ، تلك النسبة التي بلغت حدا مخيفا يحتم علينا أن نقف من المشكلة لا موقف العالم النفسي فحسب ، بل موقف المربي أو المصلح الباحث عن علاج لها . والعلاج فيما نرى يتناول شقين :

أولهما أن نفهم حقيقة نفسية الفتاة فلا تتجاهل الرغبات والدوافع والمخاوف التي تتنازعها ، ولا ننسى أنها أمور طبيعية ، وأن النمو يقتضي تنظيم التعبير عنها ، وليس العمل على قمعها .

وثانيهما أن تتيح للفتاة شتى ضروب النشاط المنتج ، فلا نجعلها قعيدة البيت ، فنضطرها اضطرارا الى الاستغراق في أحلام اليقظة والتمادي في البعد عن واقع الحياة • وأن نوفر لها فرص اعلاء ميولها الفطرية ، وذلك لن يتحقق بإبعادها قسرا عن أفراد الجنس الآخر ، فالإبعاد لن يؤدي الا الى شدة تركيز أحلام اليقظة حول الموضوع الجنسي ، ولكنه يتحقق عن طريق اشراكها مع الجنس الآخر في مختلف ضروب النشاط •

ذلك كفيل بتخفيف مخاوفها وشعورها بالذنب ، واشاعة الامن والثقة في نفسها ، وتحويل طاقتها النفسية الى نشاط اتاجي بدلا من تبديدها في الاحزان والاحلام والندم، وغير ذلك من نشاط سلبي يحول بين الفتاة وبين النمو النفسي السوي • بيد أن ذلك لن يتحقق ما لم يتحرر المربون من العبودية للتقاليد البالية • فما التقاليد الا أداة لخدمة الافراد ، وليس الافراد أدوات لخدمة التقاليد • وأن مهمة التربية هي أن نعين النشء على أن يحيا وينمو •

الدين والاخلاق :

تحدثنا في الفصل السابق عن الحماس الديني من حيث هو وسيلة للتكيف الاجتماعي ، واجراء دفاعي ضد خطر تحقق الميول الجنسية والعدوانية • وما يقال بهذا الشأن على المراهقين يقال كذلك على المراهقات • فالحماس الديني عند الفتيات في سن المراهقة مظهر لعاملين نفسيين :

أولهما حاجة شديدة الى الامن : ولا يخفى أن الفتاة أكثر افتقارا

الى الامن من الفتى ، وأشد شعورا بالنقص لا بسبب أزمة المراهقة
فحسب ، بل وبسبب ما غرس في نفسها منذ الطفولة الباكورة من خبرات
مؤلة خاصة بالفرق بينها وبين الذكور ، وهذا ما يجعلها أشد من الفتى
حاجة الى سند روحي •

أما العامل الثاني فهو عنف الرغبات الجنسية ، وشدة التخوف
من تحقيقها تحققا فعليا ، الامر الذي يدعو الى تعبئة كافة الجهود لمنع
هذا التحقيق ، بل أن الفتاة لا تستكفي بقمع رغباتها الجنسية ، بل
تسعى جاهدة لقمع أحلام اليقظة ذات المضمون الجنسي ، وخير وسائل
ذلك القمع الاندفاع في نشاط وطني أو فكري ، أو الاستسلام للحماس
الديني •

والدين في مثل هذه الحالة اعلاء للرغبة الجنسية ، و «الله
الواحد» أو «المسيح المخلص» ، خير موضوع توجه اليه الطاقة
العاطفية • ومن الفروق الجوهرية التي لا حظناها بين الشعور الديني
عند المراهقين وبينه عند المراهقات ، أن عنصر الحب في الشعور نحو الله
أبرز عند الفتيات منه عند البنين ، وبخاصة عند الفتيات المسيحيات
نظرا لوضوح فكرة المحبة في الديانة المسيحية ، ولقرب المسيح من
الطبيعة البشرية قربا يسهل على الفتاة أن تتصوره تصورا حسيا •

وقد أسلفنا عند الحديث عن الشعور الديني عند الطفل ، أن
الخوف من العقاب من أهم مقوماته ، وأن ذلك الخوف يصبح فيما بعد
خوفا من السلطة السماوية وسلطة الضمير بعد أن كان خوفا من السلطة
الوالدية • هذا العنصر تختلف شدته في الشعور الديني من فرد الي آخر ،
ولكن التجربة الصوفية ، حيث الحماس الديني يبلغ أقصاه ، تبين أن

عنصر الخوف يقل كلما ازداد الحماس الديني ويتراجع أمام عنصر الحب .
ولذلك كن المراهق المتصوف الذي نجح في قمع ميوله الفطرية ، وفي تخفيف الشعور بالذنب بالعكوف على العبادة والمجاهدات الروحية ،
يشيع في نفسه الامن والرضا برغم كسوف الخوف والبغض في الاعماق .

ولما كان عنصر الحب في الشعور الديني أبرز عند الفتاة منه عند الفتى ، كان من الطبيعي أن تكون المراهقات أكثر قابلية للتحسن الديني من المراهقين . وقد اتضح من دراستنا للشعور الديني في الفصل السابق أن البنات يفقن البنين في جميع درجات الايمان ، ويقل بينهن - على العكس من ذلك - الشك والالحاد . وطبيعي أن تكون الفتاة في حضارتنا والحضارات المشابهة أقرب من الفتى الى الشعور الصوفي ، لما تنطوي عليه شخصيتها الاثوية من استسلام وخضوع وحنو ، وتفوقها على الفتى في قمع الرغبات المحظورة . فضلا عن أن حفظها من فرص اعلاء الميول الفطرية في ميدان الحياة العملية والاجتماعية دون حظ الفتى .

من خصائص المراهقة فضلا عن التحمس للدين ، التحمس للمثل الاخلاقية ، تحمسا لا يقل في حرارته عن التحمس الديني . وذلك عامل من عوامل شقاء المراهقات ، اذ يرون الفرق شاسعا بين المثل العليا التي تنطوي عليها نفوسهن وبين ما يستشرى في العالم الواقعي من كذب ونفاق . وقد تجد الفتاة لذة في مزاولة الفضائل الصعبة ، واحتمال شتى ضروب الحرمان في سبيلها .

ذلك الطموح الى الكمال الخلقي لا يتناسب مع قدرة الفتاة الحقيقية على التحكم في ميولها الفطرية ، فيحدث أحيانا أن تستسلم لنزوة عارضة ، فينهار أمام عينيها صرح أخلاقها ، ويصيبها اليأس برغم

أن ما فعلته قد يكون أمرا عاديا ، ولكن مثاليتها الاخلاقية تصور لها
أنه أمر جلل •

وتنطوي مثالية المراهقات على الاحساس بالجمال في العالم الطبيعي •
وقد لا تبقى معاني مجردة ، بل تتجسد شخصية واقعية تكون بمثابة مثل
أعلى أو بطل من نفس الجنس أو من الجنس الآخر • وفي هذه الحالة
تساهم المثالية بقسط وافر في تكوين شخصية الفتاة ، وتعينها على التقدم
في الميدان الفكري •

نهاية الأزمة

مرحلة الرشد

لا يكاد علماء النفس يختلفون على موعد بدء مرحلة المراهقة ، ولكنهم يختلفون اختلافا كبيرا على موعد انتهائها . فيذهب البعض الى أن ذلك يحدث في الثامنة عشرة من العمر ، ويغالي البعض فيقول انها لا تنتهي قبل الخامسة والعشرين . ونحن اذا نظرنا للمراهقة من حيث التحولات الجسمية والعقلية فحسب ، جاز لنا أن نعتبر نهايتها في الثامنة عشرة تقريبا ، أي حين تكتمل الاعضاء التناسلية ، ويكون الذكاء قد بلغ نهاية مستواه . ولكن المراهقة كما أسلفنا تحول أشمل من ذلك ، والاضطرابات الانفعالية التي تحدث فيها لا يمكن أن تعود الى حالة الاستقرار قبل سن العشرين . ويتفاوت الافراد فيما بينهم في الاستعدادات والتكوين المزاجي وظروف البيئة .

ولا تنتهي الازمة على نحو فجائي ، بل يعود الاتزان الانفعالي الى نفس المراهق على نحو تدريجي ، وفي شخصية المراهق وبخاصة في الجزء الاخير من المراهقة عناصر تبشر بالنضج ، منها : التفكير النقدي ، وتجاوز حدود عالمه الخاص الى العالم الخارجي المتسع ، واهتمامه بمستقبله . ولكن الذي يجعل المراهقة مختلفة عن الرشد ، هو العكوف على الحياة الداخلية ، والنظر الى العالم من خلال هذه الحياة .

فبالرغم من بروز التفكير الاستدلالي النقدي في المراهقة الا أنه

يكون بعيدا عن التفكير الواقعي ، وبالرغم من التطلع الى أهداف رفيعة
الا أنه تطلع لا يتناسب مع الامكانيات الفعلية .

ومن أهم الفروق بين المراهقة والرشد فضلا عما سلف - التضخم
الانفعالي وشطط الخيال وكلاهما يقف حجر عثرة في سبيل التكيف الناجح
للحياة الواقعية .

ولا يمكن للمرء أن يتكيف للواقع في نجاح، ما لم يكن تأثره
الانفعالي على قدر المثيرات الخارجية . فان تبدل لم تنشأ في نفسه القوة
الدافعة الى العمل ، وان تهيج تهيجا شديدا اندفع الى تصرفات هوجاء
تعطل السيطرة على الموقف ما لم يكن قادرا على كبح جماح خياله
وتوجيهه وجهة اتاجية .

وذلك ما لا يتحقق الا عندما ينتقل المراهق من أزمة المراهقة الى
الرشد . حينئذ تقل قابليته للتهيج الانفعالي ، ويتقبل الامور في هدوء ،
الامر الذي يتيح له أن يراها في ضوء أكثر واقعية ، ومن ثمة يزيد قدرته
على السيطرة على مواقف الحياة سيطرة فعلية عن طريق التفكير والعمل،
لا عن طريق التخيل والتسني .

وحيث ان الانفعالات تهدأ ، والخيال يتراجع ، فان التفكير
الموضوعي والحكم العقلي يبرزان بالتدريج ، ويصبح المراهق قادرا
على التحرر من التأمل الذاتي . فالانتقال من المراهقة الى الرشد ، هو
في جوهره انتقال من غمار الحياة الداخلية الى الحياة الخارجية ، الامر
الذي يمكن المراهق من أن يرى نفسه على حقيقتها ، ويرى العالم كما
هو ، لا من خلال مشاعره وتصوراته .

ليس ذلك الانتقال اذن مجرد تحول انفعالي ، بل يشمل **تحولا** عقليا خطيرا : فالتحرر من الحساسية الزائدة والخيال الجامع ، يطلق عنان القدرات العقلية المختلفة فتصبح في خدمة غرض واقصي هو السيطرة الفعلية على البيئة ، ويتيح للتفكير أن يتجه وجهة موضوعية في حين انه عند المراهق يطغى عليه العنصر الانفعالي ، ولذلك كانت تعوزه المرونة والدقة : اذا استنتج آمن في الاستنتاج وطمع في الوصول الى نتيجة مطلقة قاطعة ، وخفى عليه ما قد ينطوي عليه الاستنتاج من تسط وتناقض .

ونضيف الى هذا أن نمو المراهق اللغوي الذي يقفز قفزة طويلة في فترة المراهقة ، واكتسابه بعض العلم بالعلوم والفنون المختلفة دون أن يتمثلها تمثلا كافيا ، يضع تحت تصرفه مادة يستغلها في الجدال، ويتشدد بالمصطلحات العلمية والفلسفية . يتم كل ذلك دون تعمق حق ، فيبدو تفكيره ضحلا وبخاصة وهو يفقر الى الخبرة الشخصية في سنه تلك المبكرة .

أما عن الخيال ، فهو برغم فيضانه الظاهري، وبريقه البادي، محدود الاتجاهات فضلا عن ضآلة ما ينتج عنه من ابداع . ولكن المراهق يتوهم ان خياله وفكره كلاهما معين لا ينضب ، في حين أن كتاباته تكشف عما يلاقيه من صعوبة في تأييد أفكاره بالامثلة ، وعن افتقاره الى وضوح الفكر ، وضآلة حظه من الافكار ، ضآلة يعطيها بقناع من التجميل في الاسلوب . ذلك فقر فكري ان قيس بما يكون عليه الفرد بعد أن ينضج . ولكنه لا يظن الى ذلك الفقر لانه يستطيع أن يطيل في نفسه الفكرة أو العاطفة فتبدو عميقة مليئة .

عندما يبلغ المراهق مرحلة الرشد ، لا يعود يخفي عليه ذلك الفقر في الفكر ، فيتخلى عن السفسطة ، ويتحكم في خياله ، ويخضع أفكاره وآراءه للنقد بعد أن كان لا يتعرض بالنقد لغير آراء الآخرين . وفي هذه اللحظة بالذات يتخلى عن تقديسه لنفسه ، فلا يعود ثمة داع الى العزلة أو التعالي على الناس .

والخلاصة أن انتهاء الازمة وبدء الرشد رهن بتحقق الامور الآتية :

في المجال الانفعالي : يهدأ الصراع نوعا ، وتخف الشحنة الانفعالية نسبيا .

في المجال العقلي : يظهر التفكير الموضوعي ويصبح اكثر خضوعا للاغراض العملية ، واكثر سعيا الى التكيف مع الواقع .

في المجال الاجتماعي : ينتقل مركز الثقل في الحياة النفسية ، فبعد ان كان الاهتمام بالذات يصبح الرغبة في التوافق مع المجتمع .

حينئذ يحق لنا أن نعتبر الشخص قد تجاوز الازمة ، وأصبح في وسعه - الى حد ما - أن يعيش في وئام مع نفسه ، ومن ثمة في وفاق مع الناس ، وهل غير ذلك علامة على النضج ؟!

البَابُ الثالث

مشكلات النمو النفسي

« النمو النفسي للطفل ليس عملية شرطية داخلية تحدث بطريقة تلقائية بعيدة عن التأثيرات التربوية ، بل ان التربية تلعب دورا قياديا في نمو الطفل ، وتجنبه كثيرا من مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي .

ان الصعاب والمشكلات التي تعرض في تنشئة الاطفال بالاسرة والمدرسة لا ترجع الى خصائص فطرية تتعارض مع المطالب الاجتماعية ، وانما ترجع الى اخطاء تربوية والى ظروف معينة لدى بعض الاطفال . ان التربية اساسا هي تنظيم لحياة الطفل والوان نشاطه . »

الفصل العاشر

مشكلات التوافق



التوافق النفسي والاجتماعي

مفهوم التوافق :

يحاول الفرد دائما ، اثناء نشاطه ، ان يحصل على حالة مرضية أو حالة اشباع لدوافعه . ولكنه ، كثيرا ما يصطدم في أدائه بعقبات أو تؤخره صعوبات وموانع ، وهو بذلك معرض لاجباطات عديدة ، تفقده حالة التوازن الانفعالي . ولذا ينبغي على الفرد أن يتعلم كيف يتغلب على الصعوبات أو يدور حولها . يجب على الفرد ان يغير من سلوكه أو طريقة معالجته للمشكلة ، ليكون اكثر فعالية مع الظروف المؤثرة في العمل أو التعلم حتى تتحقق اهدافه ، ويخفف من حدة التوتر النفسي أو الاجباط الناجم عن وجود العوائق في سبيل اهدافه وبالتالي عجزه عن اشباع دوافعه ، وبذلك يستعيد حالة الاتزان والانسجام ويمهد السبيل امام استمرار النمو والحياة . هذه الحالة هي ما نطلق عليها التوافق الشخصي . التوافق ، اذن ، هو الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته .

واذا اصطدمت رغبات الفرد مع المجتمع مما يؤدي الى خلق عقبات في سبيل ارضاء دوافعه كما في حالات الصراع النفسي او المشكلات الخلقية ، فان الفرد ، من أجل استعادة الانسجام مع غيره من الافراد ، عليه أن يعدل من سلوكه ، اما باتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية ، أو يغير من عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش بينها .

هذه الحالة هي ما نطلق عليها « توافق اجتماعي » واحيانا يطلق عليها « تكيف اجتماعي » (١) .

مفهوم « التوافق » ، اذن ، يتضمن معنى النشاط ، فالانسان دائما في حالة نشاط ، في تفكيره ، ونومه ، وعندما يستسلم لاحلام اليقظة ، او يركن للراحة ، واثناء لعبة وعمله . سوف نجد دائما بعض النشاطات موجودة ، لأن دافع الحياة هو ان نقوم بوظيفة ما .

اساليب التوافق :

من اجل التكيف لمواقف الحياة ، يستخدم الافراد اساليب توافقيه

(١) يفضل استخدام لفظ « التكيف » Adaptation للدلالة على التكيف البيولوجي (او الفسيولوجي) للكائن الحي ، أي التكيف لبيئته ، بينما يقصر لفظ التوافق Adjustment للدلالة على التكيف الاجتماعي بوجه عام .

ان مفهوم التكيف Adaptation في علم الحياة ، يعني اي تغير في الكائن الحي ، سواء كان في الشكل او الوظيفة ، يجعله اكثر قدرة على المحافظة على حياته او على بقاء جنسه . كما يحدث في حالة تغير الانحناء او البعد البؤري لعدسة العين بتأثير العضلات الهدبية حسب اختلاف ابعاد الاشياء المطلوب التركيز عليها (تكيف العين) .

وهذا التكيف البيولوجي يعني في علم النفس ، التغير الذي يطرا على الخبرة الحسية ، سواء من حيث الكيف او الشدة و الوضوح ، عندما يظل التنبيه ثابتا ، كالتكيف في حالات البصر واللمس والشم والذوق والالام . مثال ذلك ، حالة التكيف للظلام ، حيث يشعر الفرد بعد فترة طويلة ان شدة الظلام قد نقصت نتيجة اتساع حدقة العين والتغيرات التي تحدث في الشبكية . ومثال آخر ، الرائحة العظمية اذا استمر الشخص في استعمالها يقل تاثيره بها . وباختصار ، التكيف هو تغير في شدة عضو حسي نتيجة تنبيه مستمر .

مختلفة عندما تجابههم صعوبات او موانع في سبيل اهدافهم بما يؤدي الى احباطهم (١) . بعض هذه الاساليب التوافقية قد تكون بالمواجهة المباشرة للعقبات او للمشكلة ، وقد تكون اساليب غير مباشرة ، اي يتخذ الفرد وسائل بديلة . والافعال البديلة قد تكون ذات قيمة ايجابية او ذات قيمة سلبية .

وفيما يلي امثلة توضح فكرة العقبات والتوافق مع مواقف الحياة اليومية :

مثال (١) . الرحالة المكتشف ، اثناء اجتيازه غابة ما ، قد يجد عقبة في طريقة ، كأن تكون اشجارا كثيفة مثلا ، انه قد يعالج الامر بطريقة مباشرة ، اي يحاول ازالة تلك الحواجز ويمضي في نفس الاتجاه ، وقد يلجأ الرحالة لطريقة بديلة ، بان يدور حول العقبة التي تسد الممر امامه ، ويستخدم ممرا آخر ، وقد يعقد العزم على الانصراف الى انواع اخرى من الاكتشافات ، أو حتى بتراجع عائدا الى موطنه ويتوقف عن الاكتشاف كلية .

وهكذا يمكن تصنيف اساليب التوافق كما يلي :

- (١) اسلوب المواجهة المباشرة .
- (٢) اسلوب بديل ذات قيمة ايجابية .
- (٣) اسلوب سلبي (التراجع واهمال المشكلة) .

(١) الاحباط Frustration هو حالة من التوتر النفسي أو التآزم النفسي تنشأ نتيجة فشل المرء في ارضاء دوافعه أو اشباع حاجاته . وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشيء عن الاحباط ، ظواهر نفسية واساليب توافقية شاذة تختلف باختلاف الاشخاص والظروف المحيطة .

مثال (٢) • اساليب التوافق لدى الطفل الاول عند ميلاد طفل جديد •

قبل ميلاد الطفل الجديد يكون الطفل الاول في حالة مُرضية من النشاط ، كما انه مركز الانتباه في الاسرة • وبعد ميلاد الطفل الثاني يفقد الطفل الاول مركز الانتباه • انه يواجه مشكلة عائق في سبيله ، وعليه ان يختار احد الاساليب التالية للتوافق مع الموقف الجديد :

١ - اسلوب المواجهة المباشرة الايجابي ، الذي يبدو في صورة المساعدة او المشاركة من اجل العناية بالمولود سوف يكسبه تقديرا جديدا •

٢ - نشاطات بديلة ايجابية ، مثل القراءة او اللعب مع رفاهه •
هذا الاسلوب اكثر احتمالا من اسلوب المواجهة المباشرة •

٣ - نشاطات بديلة ذات قيمة سلبية ، مثل المشاوة ، والعدوان...
الخ • وهي اساليب غالبا ما تظهر •

٤ - اذا لم يجد الطفل نفعا من اساليب التوافق الممثلة في ١ ، ٢ ، ٣ ، ولم ينجم عنها ارضاء له ، فانه قد يلجأ الى اسلوب أقوى لاستعادة الانتباه المفقود - انه المرض (او التمارض) •

ان الموانع التي تسبب عادة احباطات ، قد تؤدي الى اكتشاف طرق جديدة ، وتسبب بالتالي نشأة عادات ذهنية ، وحوافز جديدة للعمل •

مثال (٣) • الطالب الذي يجد متعة في اليوم الدراسي بالسنة الاولى بالجامعة ، من لعب ورحلات و حياة اجتماعية ترفيهية مختلطة ، وتخطيط لنشاطات رياضية مع رفاقه ، قد يفاجأ حينما يعلن اساتذته واحد تلو الاخر عن امتحانات قريبة في اجزاء من المقررات الدراسية التي لم يستعد لها ، ولم يبدل فيها جهدا سابقا ، وبالتالي لم يفهم شيئا • ان هذا يخلق لديه مشكلة او عقبة كفيفة باحباط خططه وتحويل متعته الى ضيق وتأزم نفسي ، وعليه ان يتوافق مع الموقف الجديد • وعملية التوافق سوف تسلك واحدا او اكثر من الاساليب التوافقية العامة لتالية :

(١) المعالجة او المواجهة المباشرة : كأن يشرع فوراً في الاعداد للامتحان ، بالاستذكار ومحاولة فهم الاجزاء المطلوبة منه ، وحفظها وتسميعها لنفسه ، ومناقشتها مع اخرين من رفاقه •

(٢) سلوك بديل ذات قيمة ايجابية : كأن يحول من القسم الذي يدرس به ليلتحق بقسم آخر بالكلية ، أو ينتقل الى كلية اخرى • وقد يقرر ترك التعليم كلية والبحث عن عمل •

(٣) سلوك بديل ذات قيمة سلبية : كأن يرتب لنفسه مكانا في قاعة الامتحان بجوار طالب مجتهد يعاونه اثناء الامتحان ، او يجهز مذكرات صغيرة (روستات) يضعها في حبيه للغش منها اثناء الامتحان ، او يتمارض يوم الامتحان ، وقد يقدم شهادة مرضية مزورة ، او يتهم المدرس بالظلم ،

أو يسخر من الطلبة الذين يستعدون ويجهدون من اجل اجتياز الامتحان ،
او يعنفهم بقسوة ، الخ •

٤) مراحل متقدمة من الاساليب التوافقية الشاذة : كالاسراف في
احلام اليقظة والالوهام كان يتصور نفسه بطل قصة خيالية او بطل مغامرات
سينمائية متجاهلا المشكلة كلية • وقد ينتهي به اسلوبه التوافقي الشاذ
الى المرض العقلي اي الجنون ، وقد يفكر في الانتحار •

اثر الاساليب التوافقية على الشخصية :

ان الفرد خلال التوافق باسلوب المواجهة المباشرة للعقبات او للمشكلة
يكون في حالة نشاط مستمر ، حيث يرى ان حضوره الكلية واجب ،
وامثاله للامتحان الصعب ضروري ، ومن ثم يبدأ في الاستذكار الجاد
استعدادا للامتحان ، وبذلك يتغلب على الصعوبة التي واجهته • حتى اذا
فشل في محاولته الاولى ، فان ذلك لا يدفعه الى اليأس ، بل يصر على
مواصلة الدرس بجد حتى ينجح في المرة التالية • الهدف الاصلي ما زال
قائما ، والتوافق الناجح يتجه نحو بناء الانا أو ازدياد شعور الفرد باهمية
الذات بشكل واضح • ان اتباع هذا الاسلوب التوافقي يقوي من شخصية
الفرد، ويجعله افضل استعدادا لمجابهة مشكلات المستقبل التي تتطلب مجهودا
اراديا • ان سلوكه يصبح اكثر تكاملا مما كان عليه قبل مجابهة العقبة او
المشكلة ، بمعنى انه يسهل عملية النمو والترقي نحو اساليب اكثر ملاءمة
لمواجهة مشكلات اكثر تعقيدا ، وبالتالي تصير انجازاته واشباعاته في
ازدياد مطرد •

السلوك البديل الايجابي ، قد يكون احيانا توافقا منطقيا اكثر من
المواجهة المباشرة • في حالة الطالب الذي سبق ذكره ، بدلا من دخوله

الامتحان الصعب قد ينمي هدفا جديدا ، كأن يلتحق بعمل • اذا فعل ذلك ، فان شعوره باهمية الذات قد يبقى او لا يبقى كما هو ، ويعتمد ذلك على مدى ارتباط هدفه الاصلي بنماذج انفعالية سارة • رغم ان القرار باختيار سلوك بديل ، قد ينتج عنه شعور بالفشل بالنسبة للعائق الذي تجنبه الفرد ، فانه من المحتمل ان يجعله يكرس طاقة اكثر وفرة في السلوك البديل • ان الشعور بالفشل في احد المجالات قد يكون دافعا للفرد في بذل طاقة اكثر في مجال آخر (كمجال الادب او الفن مثلا او اي مهنة اخرى) • ولكن ، ليس كل طالب فشل في دراسته وقرر الالتحاق بعمل آخر ، باستطاعته التفوق او الاجتهاد اكثر مما كان عليه بالدراسة •

اما السلوك البديل السلبي في التوافق ، فهو نشاط يستخدم حيلة مراوغة للتخلص من المواجهة الواقعية ، مما يؤدي الى اضعاف قدرة الفرد على مواجهة المشكلة التالية ، كما يقلل الشعور باستحقاق الذات • ان خبرة المراوغة والتخلص تضعف من شخصية الفرد ، وهكذا تستمر قدرة الشخص المتفاعل على مواجهة المشكلات المماثلة في المستقبل في التناقص ، ان الاسلوب يصبح غير متكامل •

وفي حالة المراحل المتقدمة من الاسلوب التوافقي الشاذ ، كما في اسلوب التقهر أو التراجع والانصراف عن المشكلة فان حياة الفرد الانفعالية قد تتحول الى داخله كلية ، حيث يعيش في عالم من الوهم والخيال بعيدا عن الواقع • انه اسلوب نكوصي في التوافق •

ومن الواضح ، أنه لا يوجد شخص يستخدم اسلوب المواجهة المباشرة أو اسلوب توافقي بديل ذكي في كل وقت • كل شخص يستخدم اسلوب المراوغة والتقهر في بعض الاحيان ، ولكن الشخصية القوية تميل الى

استخدام النوعين الاولين المعتادين ، بينما ضعيف الشخصية يستخدم عادة النوعين الاخيرين في معالجة مشكلات الحياة •

واذا استقرت عادة توافقية بثبات لدى الشخص ، فانه من السهل تكرارها عند معالجة نفس العقبات المشابهة مستقبلا • وكما أن الاحباط يتبدى منذ الميلاد وينتهي بالوفاة ، فان التوافق يتبدى مبكرا جدا في الحياة حتى الوفاة • وبناء على العادة التوافقية التي تستقر لدينا ، فانه في كل مرة تتناول فيها مشكلة ، كبيرة أم صغيرة ، نحن نسهم في تقوية أو اضعاف كفاءتنا الشخصية •

الاستجابات العصائية كاساليب للتوافق الشاذ :

عندما يواجه الانسان مشكلة ، فانه توجد احتمالات ثلاث للسلوك السوي : اقدام أو احجام ، أو ارجاء الاستجابة بمعنى الانتظار حتى تتضح عناصر الموقف • وفي الحالات الثلاث يكون سلوك الفرد مصحوبا بالروية والتفكير ، وتغلب جانب العقل على جانب الانفعال ، وتناسب الاستجابة مع مثيراتها • أما اذا كانت استجابة الفرد مبالغا فيها من حيث الزيادة أو النقصان ، وتجاوزت حدود الاعتدال ، ولا تتناسب مع درجة الاثارة ، أو اذا كانت مصحوبة بشحنة انفعالية حادة ، فان سلوك الفرد يوصف في هذه الحالة بالشذوذ لا السواء • وينطبق هذا الشذوذ على الاحتمالات الثلاث السابقة ، وبذلك تتحول الى الاساليب الشاذة التالية :

١ - اقدام شاذ : وهو الذي يتخذ شكل الاعتداء والتجني نحو الآخرين والعالم الخارجي ، ويكون مصحوبا بانفعال الغضب بصفة خاصة • ويؤدي هذا السلوك الى الاصطدام بالمجتمع والقانون لما له من

آثار تخريبية وتمرد على السلطة • ويبدو هذا الأسلوب بوضوح في أعراض « الهوس » بدرجاته المختلفة •

٢ - احجام شاذ: يتميز هذا الأسلوب من التوافق الشاذ بالنكوص^(١) والانطواء والتقهقر والانصراف كلية عن المشكلة تجنباً للفشل ، بل والانسحاب ايضاً من العالم الخارجي • ويكون مصحوباً عادة بانفعال الخوف وخاصة الخوف من الفشل • ويتضح هذا السلوك الشاذ في مرضي الفصام أو الشيزوفرنيا •

٣ - انتظار شاذ : اذا تجاوز الانتظار الحدود المناسبة واصبح ارجاء الاستجابة مبالغاً فيه ، فان سلوك الشخص يتخذ شكل التردد الشاذ الذي يعني الفشل كلية في تحقيق التوافق • فيتناوب الفرد حالات انفعالية متعددة مثل القلق واليأس والغيظ والخوف والغضب ، كما يصاب بالتعب والخور • ويتضح هذا الأسلوب في مرضي القلق والافكار الوسواسية •

(١) النكوص regression هو عملية لا شعورية يعود فيها الشخص جزئياً أو رمزياً ، تحت ظروف استرخاء أو شدة ، الى أنماط سلوك طفلية مبكرة ، حيث كان يجد اشباعاً وأماناً وحماية أكثر . فالنكوص ، اذن ، فشل في التكيف ، وعجز عن مواجهة الاحباط . والنكوص لا يفيد فقط معنى التقهقر في المكان اي انطواء الشخص على نفسه ، بل أيضاً معنى التقهقر في سلم مراتب السلوك التي تتراوح اشكالها بين السلوك الارادي الفعال المصحوب بالروية والتفكير والسلوك الاندفاعي الاعمى او الآلى ذو النمط المتصلب . ويحدث النكوص في احوال كثيرة متنوعة مثل النوم العادي ، اللعب ، المرض الجسمي الشديد وكثير من الاضطرابات العقلية . وترى مدرسة التحليل النفسي أن النكوص هو عودة الطاقة الجنسية (الليبدو Libido) الى التعبير بوسائل تميز مرحلة نمو مبكرة سابقة ، او عودة الفرد الى اهتمامات أنماط السلوك الطفلية الاولى ، ويحدث هذا نتيجة التثبيت .

٤ - الاستعطف الشاذ : وهو اسلوب يتوسط الاقدام الشاذ والاحجام الشاذ ، يهدف الى حل مشكلة ما بطريقة رمزية ، او يتصنع عرض مرضى مؤثر بطريقة غالبا لا شعورية حتى تخلصه من مأزق حرج لا يقوى على احتماله ، كما يحدث في نوبات الانغماء الهستيرى أو الشلل الهستيرى للذراع أو الساق مثلا . ويهدف الفرد من ذلك الى لفت الانظار وجذب اهتمام الآخرين . وتختلف هذه الاستجابات الشاذة عن التمارض المقصود حتى يتفادى التلميذ دخول الامتحان مثلا . ويتجلى هذا الاسلوب التوافقي الشاذ في اعراض الهستيريا التحولية .

انواع العقبات في التوافق :

المشكلات أو الصعوبات التي تنبه الفرد لكي يسعى الى التوافق ، أما أن تكون جزءا من البيئة الخارجية أو تكون بداخل الشخصية ذاتها . ان اي موقف في البيئة أو أية خاصية لدى الشخص قد تكون عائقا بالنسبة له في سبيل تحقيق اهدافه وارضاء دوافعه . ان طبيعة العائق في حد ذاتها ليست هامة ، وانما العامل الهام هو معنى الموقف او الخاصية بالنسبة للفرد الذي يحاول التوافق . ان أي موقف قد يكون عائقا بالنسبة لشخص ما ، بينما يكون هو ذاته وسيلة للاشباع بالنسبة لآخر . ان الاستياء من الموقف او الشعور بالعجز حياله غالبا يشير الى وجود عائق .

وتوجد بوجه عام طائفتان عريضتان من العوائق في سبيل التوافق النفسي او الاجتماعي : عقبات خاصة بنقص القدرة او الاستعداد لدى الشخص . او عقبات بيئية تتطلب ضرورة التغيرات المفاجئة في السلوك .^(١)

(1) Hepner , H. W. « Psychology applied to life and work . » N. J. : Prentice - Hall , Inc . 3 rd ed. , 1959 .

أولا - عقبات خاصة بالقدرة :

يكون العائق في هذه الطائفة ، اما نقص في القدرة بحيث لا تكفي لأداء النشاطات بكفاءة ، أو ارتفاع مستوى القدرة أعلى بكثير مما تحتاجه النشاطات • وفيما يلي امثلة توضح النوعين •

(أ) قدرة غير كافية لأداء النشاطات بكفاءة كما يتوقع الفرد نفسه أو كما يتوقع منه الآخرون • وقد تكون هذه القدرة عضوية جسمية ، أو عقلية ، أو اجتماعية .

الامثلة الواضحة لحالات النقص في القدرة العضوية مثل : ضعف الصحة ، شذوذ شكل أو حجم الجسم ، واختلال العدد الصماء ، ونقص القدرة البدنية أو الرياضية ، وقصور اجهزة الحس كالسمع مثلاً ، أو العمى اللوني ، وتصور الاجهزة الحركية مثل الكساح ، أو تصلب المفاصل ، تسطح القدم • وقد يوجد الم مريض مزمن مثل الربو أو السل أو لغط القلب أو الصرع • وبالمثل نقص الجاذبية في المظهر الشخصي - سواء كان حقيقياً أم توهما •

وفي مجموعة القدرات العقلية ، قد يمثل النقص في انخفاض الذكاء العام ، أو سوء الاستعدادات النوعية ، وعدم القدرة على اداء العمل المدرسي بكفاءة ، أو مزاوله الاعمال التي تتطلب استخدام الذهن • وكذلك النقص في القدرات الخاصة كالقدرة الحسائية أو اللفظية وغيرها • فضلاً عن ان مبالغة الوالدين في تقييم قدرات الطفل أعلى من مستواه الفعلي كأن يتوقعوا منه ان يكون اول الفصل ، أو يصبح فنانا لامعا قد يكون عقبة في سبيل توافق الطفل •

ومن أمثلة النقص في الناحية الاجتماعية ، عدم القدرة على اكتساب
الاصدقاء ، ونقص القدرة على الاحتفاظ بالانا في مواجهة اعتداءات الآخرين
من تنمر وتهديد ، وسخرية ، وتوبيخ وتقريع ، وزجر ونبد ، واطلاق القاب
التهكم ، الخ • ويؤدي الى نفس النتيجة تنافس شخص متوسط القدرة
مع المتفوقين البارعين في تلك القدرة • وينبغي ألا ننسى اثر العوامل التي
تعمل على انحطاط مستوى المهارة الاجتماعية لدى الفرد ، كالعادات السيئة ،
والصراعات الانفعالية ، ومشاعر فقد الامن واتهامات الفرد بالدونية •

(ب) ارتفاع مستوى القدرة بقدر اعظم بكثير مما تحتاجه النشاطات
الرائدة . ربما اكثر الصعوبات الشخصية شيوعا هي التي تنشأ عن نقص
التقدير للمجموعات المخلصة • وبالمثل ، بخس قدرة الفرد عند تقييمها ،
بواسطة الاهل او المدرس او المفتش او الناظر ، اقل بكثير من مستواها
الفعلي • وغالبا ما يحدث هذا لدى الاطفال والتلاميذ الذين يظنون ان
عملهم جيد يستحق التقدير ، ثم يجدون بالمقارنة مع رفاقهم الآخرين انهم
يبدون ذات مستوى أقل • ومثال اخر لهذه المجموعة من العوائق ، هو
الارتباط الدائم بين المتفوقين بالتخلفين تعليميا او صحيا او في النمو
الاجتماعي • ويعطي تأثيرا مشابها وجود الطفل في بيئة غير مثيرة • كأن
يوجد بين اطفال اجانب ، او بين رفاق يعطون امثلة ضحلة وفقيرة من
النشاط •

ثانيا - عقبات بيئية او عقبات ناشئة عن تغير في النشاطات :

ان الفقر ، أو القوانين الرادعة تشكل لبعض الافراد عوائق بيئية
وقد تضطر الفرد الى تغيير نشاطاته • ومن امثلة العقبات البيئية للشعوب ،
التربة القحلة الجرداء او المناخ الجاف ، ولكنهما في نفس الوقت قد

يؤديان الى نمو قوم اقوياء مكتملي الرجولة بينما الارض الخصبة ذات المصادر الوفيرة ، قد تكون شعبا من اشخاص لا نفع فيهم . والبيت الفقير ، كذلك ، قد يثير المطفل نحو التفوق ، لكي يعوض ما يلاقيه من حرمان ، بينما ابن الرجل الثري قد لا يجد الدافع لبذل المجهود وتحمل المشقة من اجل التفوق ، وبذلك يصبح ضعيفا في نهاية الامر . ان نفس الموقف الذي يعتبره فرد ما عقبة في سبيله ، قد يشكل تحديا دافعا او فرصة سانحة لشخص آخر . والواقع ، عند النظر الى العائق بموضوعية ، نجد أن العائق نفسه ليس هاما بقدر أهمية تفسير الفرد له . ولكن ينبغي أن ندرك أن لا الصبي الفقير ولا الصبي الغني يصبح بالضرورة قويا أو ضعيفا ، وانما يتحدد ذلك بالاسلوب الذي يتكيف به للموقف .

كما أننا لا نستطيع أن نزيل كل الصعوبات من حياة اي فرد . واذا فعلنا ذلك ، فاننا فقط نسب له العجز والقصور في مواجهة الحياة بحقيقتها . يصطدم الفرد ، خلال مراحل نموه النفسي المختلفة ، الطفولة والمراهقة والرشد ، بخبرات تكشف له عن نقائصه ونواحي قصوره . وقد تدفعه هذه الخبرات ، رغم قلتها في بعض الافراد ، الى تنمية عادات في التوافق تنقص من قدراتهم ، فتحيل النشاطات العادية - كدراسة مواد دراسية معينة - الى اعمال صعبة جدا . ان العوامل التي تؤدي الى نقص القدرة أو الى نشأة السمات الشاذة يمكن ان نجد جذورها في الخبرات المبكرة للطفل . ان فكرة المرء عن نفسه ، التي قد تبخس قدرات الفرد ولا تتناسب مع الاستعدادات الفطرية الكامنة ، تتكون خلال عمليات التوافق وخبرات الطفل الاولى اثناء التفاعل الاجتماعي . ان مستوى الطموح لدى الفرد وبالتالي مستوى ادائه والنشاطات التي يختارها ، لا تحددها الامكانيات الفعلية لدى الفرد ، بل يحددها « مفهوم الذات » ، أي تصوره عن مدى صلاحيته او لياقته لعمل ما أو موقف معين ، أو بالمقارنة مع

آخرين • فقد يتوهم الفتى انه تنقصه الجاذبية الاجتماعية فيفضل العمل الانفرادي الذي يعزله عن الناس •

وفيما يلي اربعة مجموعات من العقبات التي تستدعي تغيير النشاطات حتى يتحقق التوافق :

(أ) عقبات ناشئة عن اضطراب الفرد تغيير نشاطاته « فجأة » :

كأن يولد طفل جديد في الاسرة بعد أن كان هو الطفل الوحيد ، وتحويل المحبة نحو المولود الجديد • وقد يضطر الطفل الى التغيير الفجائي نتيجة التبني في اسرة غريبة ، أو وفاة شخص محبوب • وفي الجانب الوجداني ، خيبة الامل في الحب او خيانة الثقة او صراعات الحب ، تحتاج الى توافق سريع • وكذلك التغيير المفاجيء من مستوى مرتفع في المعيشة الى مستوى منخفض ، أو العكس • وقد يكون التغيير ناشئاً عن فقد العمل ، فضلاً عن ان العمل الجديد غير مرضي •

(ب) عقبات ناشئة عن نقص التدريب أو الاعداد :

نقص تدريب الفرد أو اعداده لمواجهة مشكلاته يجبره على قبول نشاطات جديدة : كالارتباطات العادية مع اطفال آخرين يمانع الأهل في تكوينها ، ان هذا يشكل صعوبة بالغة في سبيل توافق الطفل أو البالغ مع البيئات او الاتصالات الجديدة • وأمثلة اخرى لهذه المجموعة من العقبات تنشأ عن الأهل المتزمتين ، الصارمين ، والغير متعاطفين ، أو الأهل المسرفون في اللين والذين لم يدرّبوا الطفل على حل مشكلات الكبار ، مثل التعقل في صرف النقود ، واكتساب عادات مناسبة ، والحرية في الاختيار ، الخ • والمدرسون الذين لم يفهموا تلاميذهم ، وعدم اهتمام الوالدين بالطفل ،

أو البيت المحطم ، أو الام العاملة ، أو التي تهتم بشطات اخرى اكثر من اهتمامها بتربية طفلها .

يدخل في هذه المجموعة من العقبات ايضا ، الاستمرار القهري في تعليم غير مرغوب لدى الشخص أو دراسة موضوعات لا يميل إليها ، كالموسيقى أو اللغات مثلا . وبالمثل الالتحاق القهري في مهنة غير مرضية . عدم تكافؤ الفرد مع رفاقه يشكل ايضا عائقا له ، كأن يشارك المتفوقين في دراسة او عمل ، أو أن يصاحب اشخاص أعظم من حيث الغنى أو القدرة أو الجاذبية أو التهذيب ، حيث ان هذه الفروق قد تؤدي الى نشأة مشاعر النقص لديه . أو أن يصاحب الفرد آخرين من شعوب او جنسيات متفوقة .

(ج) عقبات تنشأ عن استمرار نشاطات ينبغي أن يعقبها نشاطات اخرى:

مثال ذلك ، البقاء في بيئة اجتماعية مدة طويلة جدا للنمو الشخصي ، أو البقاء في عمل مدة طويلة جدا ، كذلك ، استمرار عادات طفلية أو غير مكتملة في مرحلة الرشد كعادات سيئة في الاستذكار ، أو وجود اللثة أو اللعثة في الكلام ، أو العناد أو النكد أو نوبات الانفعال الحاد . ان استمرار الميول الانفعالية الطفلية في مرحلة الرشد يحدث نتيجة «التثبيت» كما في عقدة أوديب او عقدة الكترا . ومن هذه العقبات ايضا ، التثبيت بعقائد دينية باطلة تبدو غير منسجمة مع الخبرات الجديدة ، كما يوجد لدى بعض طلبة الكليات .

(د) تكرار الاعاقه انشطات نامية متطورة :

كما في حالة تكرار تغيير المدرسة للطفل ، أو التغييرات المتكررة في البيت أو في موطن السكن ، أو تكرار الانتقال من عمل لآخر ، أو التأنيبات

القاسية أو الرسمية من الرؤساء والازعاجات أو المضايقات المتواصلة من الزملاء •
وبالمثل ، تكرار الكف للأفعال المرغوبة من الفرد والمحظورة من المجتمع ،
وعدم توجيه الطاقة الناجمة عن هذا الكف نحو ضروب مرضية من
النشاط ، وبالتالي تجمعها نتيجة الاجابات المتكررة • وكذلك التغيرات
المتكررة في تعليمات العمل •

الفصل الجادي عَش

مشكلات تربوية في الأسرة



ليس من السهل على الطفل أن يبصر الاخطار
المحتملة نتيجة افعاله ، والتي يمكن أن يتوقعها
الأهل ..

أولا : مشكلات التدريب الاخلاقي

بينما تعمل الأسرة على توفير الظروف الضرورية لنمو الطفل ، فانه يتعرض لجميع احباطاتها ، ومتطلباتها الاجتماعية ، ومعاييرها ، وألوان الغيرة والنزاعات بداخلها . في الأسرة ، توضع الأسس لمعظم صعوبات المستقبل واتتصاراته . انها مصدر للصراع الذي يخوضه الطفل في سبيله للنمو . أحد أسباب هذا الصراع يرجع الى الرغبة الملحة في التحرر من التبعية الطفلية والاستقلال عن الأسرة وتحمل المسؤولية . قد يناضل المراهق كثيرا من أجل هذا التحرر ، حيث نجد بعض الأهل يتبرمون ، في الواقع ، من بوادر الاستقلال النامي في طفلهم ، انهم يودون ان يظل الطفل صغيرا ويبقى في حاجة الى معوتهم . ان ذلك ، يغذي مشاعر التفوق لديهم ، ويضمن موضوع حبههم مقيدا بهم أطول فترة ممكنة . وقد يعتاد بعض الأطفال هذا الاسلوب من المعاملة لما فيه من سهولة ومتعة ، الا أن هذا له نتائج الوخيمة في عملية التوافق مستقبلا .

سبب آخر للصراع هو عدم توافق المعايير المكتسبة من الأسرة مع المعايير الخارجية . فالأهل دائما ينتمون الى أجيال سابقة وأكثر تحفظا . وهكذا يجابه الصغار هذا التعارض ، ويقابلون بقوانين سلوكية صارمة في العالم المتغير خارج المنزل . واتساع الهوة بين القديم والحديث يشكل أكثر من مشكلة في توافق الطفل مع المعايير الخارجية .

وقد ينشأ الصراع نتيجة أخطاء الوالدين في ممارسة التدريب الأخلاقي

لأطفالهم ، وتبدو أعراض ذلك في ضروب شتى من الامراض النفسية ، والاضطرابات العقلية، والسيكوسوماتية، والانحرافات السلوكية كالجناح والجريمة . وفيما يلي نقدم تفسيراً لذلك .

الدوافع الاجتماعية اساس للتدريب الاخلاقي :

تنمو مع نمو الفرد مجموعة كبيرة من الدوافع المكتسبة تشتق من الدوافع الاولى (العضوية) ، ولذا تسمى بالدوافع الثانوية . ونحن نكتسب هذه الدوافع أي نتعلمها خلال خبراتنا في البيئة وتعاملنا مع الآخرين . فكما يسعى الانسان لحفظ التوازن البيولوجي عن طريق التوازن البدني ، فانه يسعى كذلك الى حفظ التوازن النفسي عن طريق التوازن الانفعالي، وذلك باشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية التي تستجد على الحاجات البيولوجية نتيجة خبرات التعلم المبكرة . وتصبح هذه الدوافع المكتسبة عاملاً مؤثراً هاماً في سلوك الفرد وتحل محل الدوافع الاولى الموروثة وتقوم بوظيفتها . وأهميتها واضحة في بناء الشخصية ، حيث يتحول الطفل البسيط الى راشد معقد ، وهي لذلك تسمى دوافع سيكولوجية اجتماعية . ولا يستطيع الفرد الاحتفاظ بتكامل الشخصية ما لم ينجح في اشباع تلك الحاجات النفسية والاجتماعية .

الحاجة الى الامن :

مثال ذلك ، « الحاجة الى الأمن » ، وجوهر هذا النوع من الحاجة هو الاهتمام المتواصل بحفظ الظروف التي تؤكد ارضاء الحاجات او اشباعها ، سواء كانت طبيعة هذه الحاجات بيولوجية أو سيكولوجية .

واكثر حاجات الامن اهمية هو « الامن الانفعالي » ، وينشأ عن شعور الفرد بانه سوف يكون قادرا على حفظ علاقات متزنة مرضية مع الناس الذين لهم أهمية عاطفية في حياته .

ومن الدوافع الاجتماعية الهامة « الحاجة الى التقدير الاجتماعي » . وهي تتضمن الحاجة الى اقامة علاقات مع الآخرين ، وتشمل الحاجة الى الانتماء ، والحب ، والرضا ، والقبول الاجتماعي ، والزمانة أو الصحة ، والتبعية ، والحاجة الى المكانة الاجتماعية .

ومن الدوافع الاجتماعية أيضا : دافع الشاء واللوم ، دافع السيطرة والمنافسة ، ودافع جذب الانتباه ، ودافع التقليد والتعاطف ، الخ .

هذه الدوافع الاجتماعية التي لا تنتمي الى الحوافز العضوية (اي الحاجات البيولوجية) هي عوامل هامة في ضبط السلوك ، حيث انها تنشأ تحت ضغوط اجتماعية للثقافة التي يعيش فيها الفرد . والتطور الاجتماعي للدوافع يؤدي الى الفعل الارادي وضبط النفس ومن بين الدوافع الأكثر كمونا والتي تعمل على ضبط أفعال الانسان هو ما يستحث الشاء والمديح ، وما يحرص على الهرب من النقد والتوبيخ . ويعتمد كل من الضبط والنمو الأخلاقي على هذه الدوافع الاجتماعية . فالطفل يعطي أولى دروسه في الأخلاق حينما يقابل سلوكه بالنبذ ، أي عندما يرى تعبيرات الاستهجان والرفض ، ويسمع نبرات التأنيب والتوبيخ . انه يحاول أن يتجنب ذلك في المرات القادمة ويسعى وراء استجابات من الآخرين تتسم بتعابير أكثر قبولا وأصوات تحمل معنى الشاء .

ان الاستجابة للكلمات والتعابير التي تحمل معنى اللوم تعمل كثير بالنسبة الافراد الآخرين ، الذين بدورهم يساعدون في عملية الاشتراط

او التعديل • وهكذا يتدرب الطفل في نطاق السلوك الانساني المقبول •
انه لم يولد ومعنى الصواب والخطأ ، ولا أي معنى اخلاقي فطري •
ان نموه الاخلاقي يتكون أولا من الاستجابات الكثيرة المكتسبة بالثناء
واللوم مثل اشارات « اذهب » و « قف » • وحينما يكتسب تصورا ذهنيا
عن نفسه كشخص ، تبني خطوة جديدة هامة في التدريب الاخلاقي •

بواسطة تبني القانون الاخلاقي للكبار والاصدقاء ، يصبح هو
نفسه في موقف من يعطي لنفسه اشارات « الذهاب » و « الوقوف » • انه
يستطيع الآن ان يمتدح نفسه ويلومها • حينما يفعل ذلك يصبح كما لو
كان شخصين • صوت الضمير ينفصل بشكل ما عنه ، أحيانا يصله بنفسه ،
واحيانا أخرى يقيه منفصلا • يقوم الضمير مقام المجموع الاجمالي للقوى
الدافعة التي بنيت على اساس من الضغط الاجتماعي • ان رغباتنا تجري
باستمرار ضدها ، مؤدية الى صراعات لا مفر منها •

وهنا يبدو السؤال التالي : ما هي القيمة النسبية لكل من الثناء
واللوم كدوافع للسلوك الانساني ؟ وبعبارة اخرى ، ايها اكثر فاعلية ؟
نتيجة لبعض التجارب السيكلوجية في هذا المجال وجدت نتائج متعددة ،
الا انه بوجه عام ، يبدو ان استخدام كل من الثناء واللوم اكثر فاعلية من
عدم استعماله في استثارة السلوك المطلوب ، الا ان الثناء فيبدو ذات نتائج
ايجابية اكثر من اللوم •

التدريب الاخلاقي والصراع النفسي :

ان التدريب الاخلاقي للطفل ينشأ أساسا خلال رضا أو رفض
الوالدين ، أو الثواب والعقاب • فحينما يفعل الطفل أمرا يعرف أنه يرضى
والديه ، فان حب الوالدين له ورضاهما عن هذا السلوك يشعره بالاطمئنان،

ويجعله يتوقع حبا موصولا • ان هذا يعني ارضاء مستمرا لرغبات أخرى لديه • وحينما يفعل الطفل شيئا يعلم أنه لا يرضى والديه ، فانه يتوقع العقاب ، وفقدان الحب ، وفقدان تأكيد الرعاية والانتباه العاديين • وهكذا تصبح الزلات الخلقية مصدرا للصراع النفسي أو الصراع بين الطفل والمجتمع الخارجي^(١) • ولتفسير ذلك ، تقدم فيما يلي بعض الظواهر التي قد تنجم عن التدريب الأخلاقي :

١ - نمو الضبط الذاتي الاخلاقي :

يحدث هذا حينما يثاب الطفل على التحكم في الذات • أثناء عملية الاندماج ، أي تبني الطفل للمعايير الخلقية للوالدين ، يقابل الطفل بالرضا العميق • ويتعلم الطفل أيضا الاهتمام بما يفكر فيه الآخرون من غير افراد الأسرة في أفعاله • يستخدم الوالدان هذا الاهتمام أيضا كباعث يتفق مع معايير الأسرة والجماعة •

٢ - نمو مشاعر الذنب :

أثناء عملية الحكم أو التقييم الذاتي الاخلاقي ، قد تنبثق مشاعر

(١) الصراع قد يكون داخليا كلية ، أي انه صدام بين رغبتين متضاربتين ، كالرغبة في الجنس والرغبة في رضا الآخرين أو الاحتفاظ بالمكانة الاجتماعية ، أو حينما تخير الفتاة العاملة بين الزواج والاحتفاظ بالعمل ، أو الصراع بين دافع الهرب من ميدان القتال ودافع التقدير الاجتماعي • وقد يكون الصراع صداما بين دافع وعوامل خارجية ، كالحاجة الى الامن والتهديد بالطرد من العمل ، أو التضارب بين دافع السيطرة أو العدوان ونيل المجتمع أو الوقوع تحت طائلة القانون • أو الصدام بين عاطفة الحب لدى الفتى ورفض اسرة الفتاة لاختلاف المستوى الاقتصادي والطبقة الاجتماعية أو اختلاف الدين •

الذنب لدى الفرد • ان تولد مشاعر الذنب نتيجة الفشل في مقابلة المعايير الاخلاقية تشبه تولد مشاعر النقص نتيجة الفشل في مقابلة معايير التحصيل • في كليهما يدين الشخص نفسه كما يتوقع ان يدان بواسطة الآخرين • من حيث الاسلوب الذي تنمو فيه مشاعر الذنب ، فان الذنب في الواقع هو خوف من عقاب متوقع • انه يعني أيضا فقدان الحب والاحترام والامن المتضمن في حب واحترام الآخرين للفرد • حقا ، ان الفرد لا يفكر في الذنب بهذه الصورة حينما يشعر بأنه مذنب ، ولكن هذا ما يحدث سيكولوجيا • التدريب العنيف والمتواصل لفترة طويلة يجعل مشاعر الذنب تظهر تلقائيا ولا شعوريا • وفي بعض الحالات ، تكون العقوبة قاسية جدا بحيث يعمل زسير الفرد باسلوب قهري عنيف جدا •

وينبغي على الآباء مراعاة تدرج الشدة في العقاب بحيث تناسب الطفل والموقف • حيث ان بعض الاطفال اكثر حساسية للعقاب من الآخرين • كما ان بعض الآباء يفزعون بسهولة جدا لخطأ ما ارتكبه الطفل ، وذلك لان ضمائهم أنفسهم مفرطة الحساسية لهذا النوع من السلوك أي ان الاهل يقفون من الابداء موقفا يغلب عليه الطابع الشخصي ، اذ انهم معنيون بالسلوك المزعج لهم ، أو السلوك الذي ينعكس عليهم شخصا •

٣ - الافراط والتفريط في التدريب الاخلاقي :

كثير من مشكلات الافراد النفسية والطبية والاجتماعية ، بسا فيها الامراض العقلية والعصبية ، الجناح ، والجريمة تنشأ من سوء ممارسة التدريب الاخلاقي • وهنا يوجد احتمالان :

أ - من جهة ، حيث يكون التدريب الاخلاقي عنيفا وقاسيا جدا ، فان الخطر المحتمل لهذا الافراط هو الامراض العصابية والاضطرابات

السيكوسوماتية (أي النفسجسمية) • الامراض العصائية أي النفسية معروفة عامة بأنها انهيار عصبي من نوع او آخر • والاضطرابات السيكوسوماتية تشمل آلام جسمية مثل : قرحة المعدة ، الربو ، المغص القولوني ، الحساسية ، وما شابه ذلك •

ب - ومن الجهة الاخرى ، حيث يكون التدريب الاخلاقي لنا ومتراحيا ، فان النتيجة المحتملة لهذا التفريط هو الجناح والجريمة •

الطفل الذي كان تدريبه الاخلاقي صارما بدرجة شديدة ، من المحتمل ان يبدو خائفا ، معوقا (يميل الى الكف او التعطل) ، خجولا ، مفرطا في الوداعة ، ويسيل الى التشبث • وقد تتنابه صراعات داخلية تعبر عن نفسها أحيانا في أحلام مفزعة ، ويصاب أحيانا بنوبات قلق ، وسلوك قهري او طقوسي ديني • وقد يقاسي بافراط من الصداع ووجاع جسمية اخرى • ان عزمه على ضبط نفسه بأي ثمن يجعله غالبا في حالة من التوتر العضلي المستمر كأنه يبذل جهدا موصولا من أي نوع • ولكونه عاجزا عن أداء كثير من الاشياء المحظورة ، فانه قد يحاول منع غيره من الانغماس في تلك الاشياء • كثير من المصلحين كانوا من هذا النوع الذي خضع للافراط في التدريب الاخلاقي • انهم على أقل تقدير يجعلون غيرهم يشعرون بعدم الارتياح اثناء حضورهم ، ومن ثم يغلب الا يكونوا محبوبين الا مسن يماثلونهم في تلك النزعة او الميل •

٤ - الجانحون والمجرمون :

من المعروف حاليا أن الطفل الذي لا يلقي حبا وعظفا والديا يفقد أفضل اساس للنمو الاخلاقي • حينما يخطيء هذا الطفل ، لا يكون هناك غالبا خوف من فقد الحب او الحنان والعطف ، لان ما يفقده سوف يكون

قليلا جدا • ان برنامج النمو الاخلاقي هو احد معارك العلم لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل اليه الطفل دون عقاب •

الى أي حد يمكن ان نربي الطفل دون ان ينال عقابا ؟

الواقع ، ان الطفل الذي لا يلقي عقابا على أخطائه أو تأنيبا على ذنوبه التي اقترفها ، لا نجد لديه تأنيبا للضمير او محاسبة للنفس • هناك اختفاء تام لمشاعر الذنب - وان وجدت لديه فهي ضئيلة - عندما يقتربون جريمة في المستقبل • الا أن مثل هذا الشخص الذي يخلو من الصراعات الداخلية حتى بعد ارتكابه الذنوب واقترافه الجرائم يقع في صراعات متكررة مع الناس حوله ومنبوذ من المجتمع • ولهذا ، فان الجانح والمجرم لا يعتبران عادة من المرضى النفسيين كما يعتقد البعض •

ان أفضل علاج في مثل هذه الاحوال يبدو في تعويض نقص التدريب أثناء الطفولة ، وذلك بما يلي :

أولا : بناء رغبات قوية للحب والعطف والاحترام •

ثانيا : توفير الوسائل التي تشبع بها تلك الرغبات •

وبذلك ، يكون الخوف من فقدان تلك الجزاءات أو المكافآت هو الوسيلة للتنظيم الذاتي الاخلاقي كما يحدث في الفرد السوي •

ثانياً : مشكلات الاطفال السلوكية

ان الاطفال المشكلين ، هم الأطفال الذين نمت لديهم اتجاهات خاطئة نحو ما يحيط بهم ، نحو الاسرة أو المدرسة ، نتيجة لظروف معينة في الحياة ، أو أخطاء تربوية يقع فيها الأهل أو المربين . والمشكلات السلوكية لدى الأطفال متعددة ومتنوعة ، مثل : مشكلة النظام ، التبول اللا ارادي ، الكذب ، السرقة ، مص الاصبع ، قضم الأظافر ، بل الشقاء ، فقدان الشهية للطعام ، الغيرة ، العدوان ، الخجل والخوف ، الخ . وفيما يلي سوف نقدم بعض هذه المشكلات السلوكية على سبيل المثال وتناولها بالتحليل موضحين أسبابها وبعض الارشادات لمعالجتها .

مشكلة النظام :

يشكو كثير من الآباء والأمهات من أن بعض أطفالهم لا يهتمون بالنظام ، ولا يشعرون بالمسئولية ، ولا يكثرثون بعقاب ، ويسألون عن أسباب ذلك ، والوسيلة التي يتعلم بها الطفل النظام . والواقع أنه يجب على كل طفل أن يتعلم النظام ، عليه أن يتعلم ما يطلب منه ، وأن يقبل ضبط نفسه عند الحاجة ، وأن يقبل كلمة « لا » . عليه أن يتعلم ما هو أمان وما هو خطر ، ما هو مقبول من المجتمع وما هو مستهجن . يجب عليه أن يكتشف أنه لا يستطيع الحصول على كل شيء . فالطفل الذي ينشأ دون نظام غالباً ما يكون غير محبوب في المدرسة ، تتنابه سوررات الغضب ، وقد يكون أنانياً ، غير مهذب ، متمرداً ، ومستهدفاً للحوادث بصفة خاصة .



اذن ، متى نبدأ بتعليم الطفل النظام ؟

لا يمكن أن نعلم الطفل النظام حتى يصل عمرا مناسباً يمكنه من فهمه وإدراكه . فالطفل العادي في عمر ثلاث سنوات يمكنه تعلم الكثير ، أما في عمر عام واحد فإنه يستحيل عليه

أن يتعلم شيئا . ولكن الأساس يوضع في السنوات المبكرة ، لأن الطفل الذي لا خبرة له بالحب يحتمل ألا يقبل النظام بسهولة . أساس النظام هو الحب المتبادل والاحترام . الطفل يطيع لأنه يحترم والديه ، ويسعى إلى رضاها ، ويعلم أنه سيفقدها إذا عصاهما . وفي المدرسة أيضا ، يراعى الأطفال تحسين سلوكهم في وجود المدرسين الذين يحترمونهم . أي أنه ، لكي نساعد طفلا على أن يسلك سلوكا حسنا ، وأن يكون آمينا ، محبا ، عطوفا ، وأن يضبط نفسه ، ويعتذر عن أخطائه حينما يفقد أعصابه ، علينا مراعاة ما يلي :

١ - يجب أن نهيب له القدوة الحسنة .

٢ - يجب أن يكون النظام ثابتا ، فمن الخطأ أن نمنع شيئا في وقت ما ، ثم نسمح به في وقت آخر . ومن الأخطاء التربوية الذريعة أن يسمح أحد الوالدين ما يمنعه الآخر ، أو حينما يتدخل الجد أو الجدة في أمر ما ، ويسمح للطفل بأداء شيء حاول الوالدان منعه .

٣ - يجب أن يكون النظام معقولا مناسباً ، وينبغي أن تكون الأوامر والنواهي قليلة ، فضلا عن ضرورة وجود أسباب وجيهة تبرزها بحيث يفهمها الطفل . وكثيرا ما يسأل الطفل أحد الوالدين عن سبب ما يطلب منه ، فيصيح قائلا : « لأنني قلت ذلك » . إن مثل هذه الإجابة من المحتمل ألا يقبلها

أي طفل ذكي • ينبغي على الوالد أن يبدي اسباب أوامره اذا سئل عن ذلك ، « ليس للدكتاتورية مكان بالمنزل » •

يجدر بنا أن نسأل عن حقيقة دوافع سلوكنا باستمرار : لماذا تتمسك باتجاه معين ؟ أو لماذا نمنع الآخرين ؟ علينا أن نتذكر باستمرار مثلاً أن الشيء الخطأ في جيل ما ، قد لا يكون خطأ في جيل آخر ، فالزمن يتغير على الدوام • علينا أن نتأكد من أن دوافعنا ليست أنانية خالصة ، وأن اصرارنا هو من أجل الطفل حقيقة وليس من أجلنا نحن •

حقاً ، ان من بين أسباب نواهي وأوامر الأب هو محاولة منع وقوع الحوادث وأنه ليس من السهل على الطفل أن يبصر النتائج المحتملة نتيجة أفعاله ، بينما يرى الأب - نتيجة خبرته الطويلة - الأخطار المحتملة ، ومع ذلك فانه ينبغي ألا يحط من تقدير نضج طفلة ويحرمه من فرصة التجربة ومواجهة أخطار محددة محسوبة النتائج والاستفادة منها •

٤ - ان أكثر الأخطاء شيوعاً في تعليم النظام هو الفشل في الاصرار على الطاعة • لا بد أن يحدث شيء ما حينما يعصى الطفل والديه (أو مدرسيه) ، فالعقاب لا مفر منه • ان الأطفال سرعان ما يفتنون اذا ما كانت الأم تعنى ما تقول أو تقول ما لا تعني • والعقاب له صور متعددة ، وعادة لا يعنى الا فقدان رضا الوالدين أو المدرسين • وأحياناً يعنى حرمان الطفل من بعض الميزات أو شيئاً يريده أو يحبه • ومع ذلك ، فالعقاب الزائد خطأ وتنتج عنه خطورة ، وهي الشعور بفقد الأمن ، والتمرد ، والانحراف ، ، والحقد ، والاستهداف للحوادث •

٥ - لا فائدة من فقد الأعصاب في تعليم الطفل ، فالضرب والشخط لا يعنيان بالنسبة له أكثر من ذلك • فضلاً عن ذلك ، كيف نبدي للطفل أننا فقدنا أعصابنا حينما نعاقبه لأنه فقد أعصابه ؟! ليكن في علم الآباء والأمهات أن « الطفل لديه فكرة واضحة عما هو عدل وما هو ظلم » •

مشكلة الكذب :

ليس من اليسير تعريف الكذب حينما نتحدث عن الاطفال . جميع الأطفال وبعض الكبار ينغمسون في تفكير خيالي ، وهذا يعتبر سلوكاً طبيعياً تماماً . كثير من الخيالات توصف بأسلوب يبدو كأن الطفل يعنى ما يقول ، ومن ثم يحتمل اتهامه بالكذب . وهذا أمر يؤسف له ، لأنه



مرحلة طبيعية للنمو في طفل خيالي . أحيانا تكون بعض الأكاذيب الظاهرية مجرد صورة من المبالغة . فكثيرا ما يبالغ الكبار عند سرد بعض الحكايات مما يبرر تسميتهم كاذبين .

قد يكون الكذب أيضا نتيجة تقليد للآخرين (بما في ذلك الأهل) . فقد يعتذر الأب لأحد المعارف عن دعوة وجهت اليه في مناسبة ما لا يود حضورها مدعيا ارتباطه بأمر ما . ويعرف الأطفال جيدا أنه غير صادق فيما يقول . وبنفس الطريقة يسمع الطفل أهله يعبرون بسرور عن هدية في حضور مهديها ، وبعد ذلك ، بمجرد ادارة ظهره يعبرون عن اشمئزازهم منها .

وبعض الأطفال يكذبون من أجل الظفر بالمديح ، ربما لأنهم لم ينالوا قسطا وافرا منه . البعض الآخر ، يكذب من أجل الهرب ، وهذا يشير عادة الى خطأ في المعاملة ، كأسلوب الصرامة المفرطة أو القسوة الزائدة في العقاب . من الصعب أن نلوم طفلا من أجل تلك الانواع من الأكاذيب . اكثر أنواع الكذب خطورة هو الذي يهدف قصدا الى ايقاع طفل آخر في مأزق . وقد يكذب الطفل لأن الوالدين يسمحان أو يشجعان قول الكذب في البيت .

يجب أن يفهم كل طفل أن الأقوال الكاذبة شيء غير مرغوب فيه بالمرّة ، وانه سوف يعاقب عليه • ومن الواضح ان الكذب بين الاطفال الكبار غير مقبول ، ولكن من الخطأ أن تتوقع الكثير من الصغار ، فجميعهم يكذبون • اذا حدثت اكدوبة مؤذية ، فانه لا جدوى من معاقبة الطفل من أجلها ، بل يجب ان نبحث عن السبب ونعالجه •

مشكلة السرقة :

السرقة تشبه الكذب في كثير من الأوجه • مثلما في الكذب ، يجب أن نقرر المرحلة التي نشأت عندها المشكلة • كما ينبغي وجود نموذج حسن يقتدى به الأطفال • ويجب أن تكون لهم ممتلكاتهم الخاصة ، والتي ينبغي أن تحترم • كما يحدد لهم مصروف جيب مناسب دون مبالغة • ومن الأهمية أن يتعلم الطفل أنه ليس في امكانه الحصول على كل شيء يريد •

وقد ينشأ النوع الضار من السرقة نتيجة عدم توافر الحب في البيت • اذا سرق الطفل من أمه ، فمن المؤكد أن ثمة خطأ في العلاقة بينهما ، ولذا يجب البحث عن السبب • وتحدث السرقة احيانا نتيجة تأثير العصابات ، ولكن نكرر مرة أخرى أن هذا يرجع الى الشعور بفقدان الأمن • فالطفل الذي لم تمنحه الأسرة بالمرّة ما يحتاجه من حب وأمن ، يميل الى البحث عن الاطراء والأمن في العصابة ، ومن ثم يصير جانحا صغيرا •

مشكلات مص الاصبع ، وقضم الاظافر ، وبل الشفاه :

تبدو هذه الاضطرابات الفمية بنسب عالية في سنوات الطفولة المبكرة • الا أن قضم الاظافر كعرض للتوتر الانفعالي يميل الى أن يستمر حدوثه في سنوات المراهقة بمعدل مرتفع • وتشير بعض الدراسات الى أن واحد الى خمسة من طلبة الكليات والمطلوبين للخدمة العسكرية تحدث

لديهم هذه العادة • كل هذه الاستجابات أو العادات عبارة عن أنماط سلوك غير واضحة تعكس حاجات فمية غير مستقلة :

● ان « مص الاصابع » قد يكون استجابة لفظام فجائي مبكر جدا ، أو لمشاعر الاهمال في موقف الرضاعة ، أو لمشاعر التهديد أو النبذ •

● ويفسر « قضم الأظافر » كتعبير عن مشاكل انفعالية متنوعة ، من اكثرها شيوعا « العدوان المرتد » ، كأن يوجه الفرد الى نفسه مشاعر العدوان التي لم يستطع التعبير عنها نحو الآخرين بطريقة مباشرة • ويستحث هذه العدة غالبا ، رغبة في التمرد على من يمثل سلطة استبدادية بالنسبة للفرد •

وقد تحدث أيضا كوسيلة يتخلص بها الفرد من التوتر الناجم عن مواجهة مواقف عصبية أو مهددة • مثال ذلك ، التوتر الناجم عن كبت الحاجات الجنسية وخاصة في فترة المراهقة •

● أما « بل الشفافة » المستمر ، قد يرجع الى نقص الماء في الجسم ، ما لم يكن السبب الحقيقي هو عادة تعمل على اشباع فمي يعلو الحاجة العضوية المباشرة •

ويوجد اتفاق عام ، بأن محاولة علاج هذه الاعراض مباشرة بواسطة العنف (كاستعمال القيود الآلية ، أو استخدام مستحضرات مرة المذاق ، أو توبيخ الوالدين) شيء غير مرغوب فيه ، لأن مثل هذه الوسائل تؤدي الى زيادة التوتر النفسي ، والنجاح الظاهري لها ما هو الا خداعا ، فسوف تجد التوترات وسائل تعبيرية أخرى ، أي تتحول الى أعراض شاذة أخرى • وعادة لا تحتاج هذه الاضطرابات الى علاج نفسي شامل ، وانما في حاجة الى نوع من الارشاد النفسي •

خلاصة القول ، أن كل طفل ، من أجل النمو السوي وبناء الشخصية المتكاملة ، في حاجة ماسة الى الحب والأمن ، والنظام ، ونوع من الحماية يؤدي الى الاكتساب التدريجي للاستقلال . جميع الاطفال في حاجة الى الحنان والقبول والرضا من الآخرين . الحب وحده لا يكفي ، فالمهم أن يشعر الطفل بأنه محبوب . هذه الحاجة تبدأ في الطفولة المبكرة . ويجمع علماء النفس على ان اهم فترة خاصة بذلك هي السنوات الثلاثة الأولى .

ولكن لتحقيق هذا الهدف لا بد من وجود النموذج الصالح من الأهل . فلا يمكننا أن نتوقع من الأطفال ان يصيروا متحابين ، عطوفين ، غير أنانيين ، يتسمون بالخلق الحميد والأمانة ، ما لم يكن الأهل كذلك . جميع الأطفال يتعلمون بالمحاكاة . فالوالدان الوقحان في معاملتهما لأطفالهما ، والذين لا يعتذران عن فقدهما السيطرة على اعصابهما ، أو عن قسوة في المعاملة لبعضهما البعض ، لا يمكن أن يتوقعا من أطفالهما سلوكا مختلفا . الطفل الذي ينشأ في جو يسوده الود والمحبة بالمنزل ، فانه غالبا ما ينشأ ودودا ومحبا اكثر بمراحل من طفل آخر نشأ في بيت يميزه الخلاف والشجار المتواصل . من المعروف جيدا ، أن أسوأ وأكثر النتائج شيوعا للحرمان من الحب ، هو عدم القدرة على منح أو تقبل الحب . ان الأب الذي لا يحب طفله ، غالبا ، بل من المؤكد ، أن هذا الأب قد عاش طفولة تعيسة ، « ان فاقد الشيء لا يعطيه » .

من المؤسف أن بعض الأمهات تخشى اظهار الحب لأطفالهن حتى لا يؤدي ذلك الى افسادهم . والواقع ، أن الأهل الذين يبالغون في الخوف من اقلاب أطفالهم ينتهون ، عادة ، بأطفال فاسدين ، نتيجة الافراط في التشدد ، وعدم التعبير عن مشاعر الحنان نحو ابنائهم . شتان بين مشاعر الحب نحو الطفل ، والتعبير عن هذه المشاعر .

الفصل الثاني عشر

مشكلات تربوية في المدرسة

« يأتي الطفل في الخامسة من عمره الى المدرسة وهو شخصية لها كيائها ، وحالة مفردة لا سبيل الى تناولها بالتعليم أو التقويم ما لم نقف على أسلوبه في الحياة الذي أتى به من أسرته .

ومعنى ذلك أيضا ، أن معاملتنا - كمربين - للأطفال لا ينبغي أن تسير على نمط واحد قائم على المعرفة النظرية بالمبادئ العامة لنفسية الأطفال دون مراعاة للفروق الفردية . »

قصور معايير التحصيل المدرسي

هل نجحت المدرسة في تحقيق النمو السوي لأطفالها ؟

ان مدى تعلم الفرد لا يقاس بعدد السنوات التي قضاها في المدرسة ولا مجموع ما حصل من مواد دراسية ، وانما يقاس بقدرته على النمو العقلي والشخصي المستمر . ان التربية ليست تراكم شذرات من المعلومات والمعرفة ولكنها الوسائل الذهنية ، وأساليب التفكير ، وفوق كل شيء ، الميل أو الإبتعداد لاكتساب المعرفة والنهل منها مدى الحياة . فالتربية عملية ديناميكية أكثر منها أمر ساكن ، وهي عملية مستمرة طرفها مطلق أكثر منها مغلقة محدودة النهاية . ان الغرض الأساسي للتربية هو اعداد الفرد لأقصى تعلم ممكن . ان عملية التربية تعمل على تنمية القدرة على التعلم بالمبادرة الذاتية . ان التربية المثلى تراعى التفكير الابداعي وتسعى الى اعداد لنشء للحياة والعمل الخلاق .

ولن تنجح المدرسة في تحقيق ذلك ما لم يكن في استطاعتها التعرف على الميول والاستعدادات الفطرية والامكانيات الفعلية لدى التلاميذ ، حتى يتسنى لها اختيار الوسائل المناسبة لانبثاقها وتطويرها وازدهارها . فما هي المعايير الحالية التي تستخدمها المدرسة في التعرف على ميول واستعدادات وقدرات ومواهب التلاميذ ، وقياس اتجاهاتهم والفروق الفردية بينهم ؟ هل تملك المدرسة من الوسائل غير امتحانات التحصيل المدرسي العادية وتقديرات المدرسين لتلاميذهم ؟ ما مدى صدق هذه

المعايير في التنبؤ بنجاح التلاميذ في الحياة والعمل أو في الكشف عن مواهبهم وقدراتهم العقلية الحقيقية ؟

سنقدم فيما يلي بعض نماذج واقعية تتكرر باستمرار تمثل فشل هذه المعايير في التعرف وفي التنبؤ بقدرات ومواهب التلاميذ الحقيقية ، بل حتى في فهم شخصياتهم . سوف تكشف عن مدى تناقضها مع ما يحدث فعلا في الواقع :

التحق الطفل بمدرسة البلدة ، التي لم تلقن التلاميذ في ذلك الوقت ، أكثر من القراءة والكتابة والحساب . وكانت المدرسة تستخدم العصا في حث الأولاد الكسالى والمبطئين أو البلهاء - كما كانوا يسمون . وكان المعلمون عاجزين تماما عن معرفة ما يدور في عقل تلميذهم الجديد ، فكان يجلس ، ثم يرسم صورا ، ويلتفت حوله ، وقد يصغى الى ما يقوله كل واحد منهم ، وكان يوجه أسئلة « مستحيلة » ، لكنه يأبى أن يجيب على احداها ، حتى لو هدهد المدرس بالعقاب . أما الأطفال الآخرون ، فكانوا يلقبونه « الأبله » ، وكان على وجه العموم - حسب معايير المدرسة - في مؤخرة فصله . وذات يوم ، زار أحد المفتشين الفصل فتوجه اليه المعلم بالشكوى من سلوك التلميذ الجديد قائلا : ان هذا الصبي « ممشش » (أي أن عقله مختل) ، وهو غير أهل لابقائه في المدرسة أكثر من ذلك .

ولكن مرت السنوات ، وأصبح هذا الصبي عالما ذائع الصيت ، فلم يكن الا « توماس اديسون » Edison المخترع الامريكي (١٨٤٧ - ١٩٣١) ، وكلنا يعلم ما قدمه للبشرية من مخترعات يسرت لها أسباب الحياة والرفاهية ، ومنها : الحاكي (الفونوغراف) ، الخيالة (آلة عرض السينما) ، المحرك الكهربائي (الموتور) ، البطارية ، المسرة (آلة التليفون) ، والمصباح الكهربائي ... الخ .

ومثال آخر :

وقف التلميذ ، وكان من أكثر التلاميذ تمردا ، أمام عميد معهد الفنون الذي يدرس به ، ليسمع منه نصحه بأن يترك دراسة الفن ويتجه الى أي عمل آخر ، حيث أنه لا يملك أية موهبة بدلا من تضييع وقته سدى . ولكن بمضي الوقت أصبح التلميذ مهندسا معماريا من أكثر مهندسي عصرنا الحالي ابداعا . انه أحد مهندسي المعمار الأمريكيين الذين درسهم « ماكينون » في دراساته عن الابتكار (١٩٦٢) .

ومثال ثالث :

العالم أينشتين Einstein الذي نال جائزة نوبل في علم الطبيعة عام ١٩٢١ ، في سن السادسة عشرة رسب في امتحان القبول في معهد الفنون التطبيقية بزيورخ ، ولكنه في العام التالي نجح بدرجة مرضية .

ومثال رابع :

داروين Darwin ، اصطحبه والده في سن السادسة عشرة الى ادنبره بعيدا عن بلده للالتحاق بكلية الطب . ولكنه بعد عامين ترك دراساته وعاد الى بلده . وبعد فترة أرسل مرة أخرى الى كمبردج حيث نال الليسانس بدرجة عادية ، وقد صرح كوكس Cox (١٩٢٦) بأن بعض المشاهير كانوا في نفس بطاء داروين في النمو .

واذا استعرضنا التاريخ ، وطبقنا امتحاناتنا وطرق التقييم الحالية على علماء وفناني الماضي ، مثل : كوبرنيكاس Copernicus^(١) ، فراداي

(١) نيكولاي كوبرنيكاس Copernicus (١٤٧٣ - ١٥٤٣) عالم فلكي بولندي ، أثبت أن الكواكب ومنها الأرض تدور حول محاورها ، كما تدور في مدارات حول الشمس .

Faraday (١) ، شوبان Chopin (٢) ترنر Turner (٣)

وغيرهم ، لوجدنا أنهم قد يرسبون في امتحان الاعدادية أو الثانوية العامة ، وحكمنا عليهم في باكورة حياتهم بأنهم تلاميذ فاشلون . وفي الامكان أن نعرض أمثلة كثيرة أخرى من التاريخ ، الا أنه ينبغي أن نحذر من الوقوع في خطأ التعميم بناء على حالات فردية .

اذن ، كيف نعلل الاشراق المتأخر في الحياة العامة لشخص كانت حياته المدرسية غير مبشرة بالنجاح والتألق ؟

وكيف نفسر انطفاء شهرة طواها النسيان لشخص كان متألقا في مدرسته ، زعيم طلابها ، وفخرها ، وطالبها المثالي ؟

للإجابة على تلك الاسئلة ، يجب أن نهتدي بنتائج البحوث التجريبية التي تلقى الأضواء على العلاقة بين معايير التحصيل المدرسي والذكاء والقدرات الابتكارية .

(١) ميكائيل فراداي Faraday (١٧٩١ - ١٨٦٧) عالم انجليزي في الطبيعة والكيمياء اشتهر باكتشافه التوصيل الكهربى للمحالييل والمركبات وهو اساس الطلاء بالكهربية للمعادن ، او استخلاص الفلزات من خاماتها وتنقيتها ... الخ .

(٢) فردريك فرانسواز شويان Chopin (١٨٠٩ - ١٨٤٩) عازف بيانو ومؤلف موسيقى بولندي .

(٣) جوزيف ترنر Turner (١٧٧٥ - ١٨٥١) رسام انجليزي اهتم بالمناظر الطبيعية وظهرت قدرته الخلاقة في التعبير عن التأثيرات السحرية للضوء ، ومن لوحاته الشهيرة « ضوء القمر » و « عبور الغدير » .

(اولا) العلاقة بين الذكاء والابتكار :

بناء على نتائج الابحاث المعاصرة ^(١) ، يمكن التمييز بين نوعين من الأطفال الموهوبين : نوع يتميز بقدرات ابتكارية عالية ويغلب عليه اسلوب التفكير المشعب ^(٢) (كالأصالة ، والطلاقة ، والمرونة) ، ونوع آخر يتميز بذكاء مرتفع ويغلب عليه اسلوب التفكير اللام ^(٣) (كالاستدلال القياسي ، والسهولة العددية ، استنباط المتعلقات ، ... الخ) .

وقد وجد أن القدرات الابتكارية التي يمكن قياسها باختبارات مناسبة للتفكير المشعب ، تتميز نسبيا عن الذكاء العام للانسان . ويؤيد هذا أبحاث جيلفورد Guilford الذي يرى أن هناك عوامل ابتكار عديدة مستقلة عن العامل العام (الذكاء العام) . كما تدل أعمال كل من ماكينون Mac Kinnon و تيلور Taylor وغيرهما أن الأشخاص الراشدين الذين

(١) جتزلزس وجاكسون Getzels & Jackson (١٩٦٢) ، جيلفورد Guilford (١٩٦٣) ، حلمي المليجي (١٩٦٥) .

(٢) التفكير المشعب *divergent thinking* يبدو في الحصول على وحدة او وحدات معينة من المعلومات ثم الاتجاه الى عدة حلول مناسبة متنوعة ، حيث يستخرج الفرد من الوحدة المعطاة وحدات أخرى عديدة ومتنوعة . ويمكن تمثيل هذا النوع من التفكير بالعدسة المفرقة (المقعرة الوجهين) التي تفرق الاشعة المتوازية الساقطة عليها في اتجاهات متعددة . ان التفكير المشعب يتميز بسرعة الخاطر في انتاج افكار حديثة ، ويعتمد على طبيعة ونوعية الافكار ، ويقاس بتعدد انواعها .

(٣) التفكير اللام *Convergent thinking* يبدو في الحصول على معلومات معينة وينتهي بنتيجة معينة محددة من قبل . وتأتي المعلومات باسترجاع خبرات سابقة (التذكر) ، واتباع تسلسل ونظام منطقي معين . ويمكن تمثيل هذا النوع من التفكير بالعدسة اللامة (المحدبة الوجهين) التي تجمع الاشعة المتوازية الساقطة عليها لتتركز في بؤرتها .

يتصفون بغزارة الانتاج الابداعي لا تميزهم جيدا اختبارات الذكاء التقليدية المعروفة .

ويقرر تورانس Torrance (١٩٦٢) نتيجة لدراساته بجامعة مينسوتا : اننا قد تفقد حوالي ٦٧٪ من أعلى ٢٠٪ من الطلبة المتميزين بقدرات التفكير الابداعي اذا اعتمدنا فقط على المقاييس العقلية التقليدية (أي الذكاء) في اختيار الموهوبين .

ان مقاييس الذكاء التقليدية مشبعة كثيرا باختبارات القدرات المعرفية ، والذاكرة ، والتفكير اللام ، وعوامل التقييم ، ولكنها تغفل عن قدرات التفكير المشعب (التي يتميز بها معظم المبتكرين) .

والواقع ، انه ان وجدت علاقة بين اختبارات الذكاء التقليدية ومقاييس الابتكار المختلفة ، فهي علاقات بسيطة حتى نقطة معينة على مقياس الذكاء ، ولكن أبعد من ذلك ، لا يصير للذكاء أهمية في عملية الابتكار ، وهنا تتدخل العوامل الشخصية بشكل حاسم ^(١) .

(ثانيا) علاقة معايير التحصيل المدرسي بالذكاء والابتكار :

يبدو بوضوح أن معايير التحصيل المدرسي الحالية تتحيز في صالح التفكير اللام ضد التفكير المشعب وهو أهم العوامل المسؤولة عن ظهور القدرات الابتكارية في الفرد . بل أن التفكير المشعب لا يلقي جزاءا حتى في اختبارات التحصيل المدرسية المقننة بعكس ما تلقاه القدرات التي تحاول اختبارات الذكاء قياسها مثل المعرفة والذاكرة والتفكير اللام

(١) حلمي الميجي . سيكلوجية الابتكار . الاسكندرية : دار المعارف ، الطبعة الثانية ١٩٦٩ .

(بيرت Burt ، مور Moore ، ١٩٤٩) • وقد يفسر هذا ، في معظم الحالات ، لماذا لم يتوصل كثير من العلماء المبتكرين ، والكتاب المبدعين ، والمخترعين الى مكائهم المرموقة الحقيقية في الجو المدرسي وخاصة في المدرسة الثانوية • فقد أعلن أينشتين Einstein مرة : « انني لا أكس ذاكرتي بالحقائق التي استطيع أن اجد لها بسهولة في احدى الموسوعات » ...

فضلا عن ذلك ، يسل الفكر الأصيل original الذي يفوق أقرانه العاديين بدرجة كبيرة الى التفكير عن طريق « الحدس » أكثر من اتباع خطوات التفكير المنطقية ، وهذا ما لا تميزه الامتحانات المدرسية • والواقع ، انه لا يمكن الحصول على مستوى رفيع من الأداء العقلي دون التعرف على قدرات التفكير الابداعي أو دون تنميتها •

ويقرر جيلفورد أنه بالرغم من أن بعض العوامل العقلية المهمة ربما تمس في اختبارات التحصيل المعاصرة ، فان هذا يحدث عرضا • كما أنها تتعرض لكثير من نقائص بطاريات الاستعداد ، التي قد تكونت في نفس اتجاه مقاييس الذكاء ، وبذلك تكون قد أكدت نفس العوامل وأغفلت الغالبية العظمى من القدرات العقلية •

بناء على ذلك ، يتوقع المرء أن الطالب الموهوب الذي يتميز بقدرات عليا في التفكير الابداعي ، ولكنه أقل من ذلك في القدرات المعرفية التي تتطلبها الاختبارات أو الامتحانات المدرسية اليوم ، قد لا يتميز كفرد موهوب • وبعبارة أخرى ، قد تفشل المدرسة حتى في التعرف على موهبته •

وقد يكمن في ذلك تفسير ظاهرة «التحصيل الزائد» over-achievement

أي التفوق غير المتوقع في التحصيل المدرسي . فإذا حدث أن تفوق طالب في أدائه أكثر مما تنبأنا له ، فمعنى هذا أن تقييمنا له لم يكن دقيقاً ، وذلك لأنه في الواقع لا توجد بطارية اختبارات صادقة أو ثابتة تماماً . وحتى تقديرات المدرسين ، فهي عادة أقل ثباتاً من الاختبارات ، فكثيراً ما نرى تقديرات المدرسين وقد اتسمت بالذاتية ، أو تضمنت أحكاماً على عادات العمل كالاندفاع والمواظبة والاجتهاد ، وغير ذلك من السمات التي لا تقيسها الاختبارات . فأخطأنا ، إذن ، في التنبؤ تتضمن حتماً بخساً للتحصيل المحتمل لبعض التلاميذ الذين يبدو لنا فيما بعد كأنهم قد تجاوزوا الحد المتوقع لهم . والواقع ، أن هذا التليذ لم يعمل بأكثر من امكانياته النظرية ، ولكن فقط قد أسيء الحكم على امكانياته ، فبخست عند تقييمها .

وقد وجد بعض الباحثين أن اختبارات التفكير المشعب يعزى إليها ، في بعض الحالات ، ما يسمى بالتحصيل الزائد حينما يقيم التحصيل بواسطة اختبارات تحصيل مقننة . وقد يرجع أيضاً الى هذه الاختبارات ذاتها كثير من حالات « التحصيل المنخفض » *under-achievement* . بكل تأكيد ، ان الشخص الذي يستطيع التفكير في اجابة واحدة ممكنة لمشكلة ما ، يكون احتمال نجاحه في حلها أقل بكثير من شخص يمكنه التفكير في عدة حلول . ومع ذلك ، فان التفسير الكامل لهذه الظاهرة ، في التحصيل الزائد والمنخفض ، يمكن البحث عنه في مجال الشخصية ودوافع السلوك .

مشكلات الطفل المبتكر

يواجه الطفل الموهوب بقدرات ابداعية رفيعة كثيرا من الصعوبات والمشكلات التي قد تحيل حياته أمرا عسيرا ، وتدفعه أحيانا الى سوء التوافق الاجتماعي ، وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحيانا أخرى . والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطفل الموهوب مقابلة هذه المشكلات والمضايقات التي تنشأ عن تباعده أو انشغاله عن المألوف ، وكيفية معالجتها دون التضحية بموهبته الابداعية . وفيما يلي بعض هذه المشكلات :

١ - تباعد الأصدقاء ونبذ المجتمع :

قد يختلف الأطفال المبدعون عن غيرهم من التلاميذ في القيم والاتجاهات ، وبالمثل في قدرتهم الفائقة على التفكير المشعب ، وابداء الآراء غير العادية ، والاستقلال في التفكير . ولهذا قد يشعر المدرسون والآباء والزملاء بالتهديد حينما يعبر الأطفال الموهوبون عن حاجاتهم الابداعية . فقد تبعث بعض التساؤلات الشاذة والقيام بالتجريب وابداء الآراء الجريئة على الضيق والتبرم . والتبرم في كثير من الأحيان ، يمكن احتماله أكثر من التهديد الذي يسببه السلوك الابداعي . ان التفوق الزائد بعيد المدى الذي يتخطى قدرات الزملاء في مجال ما ، يشعرهم بالخطر والتهديد مما يحفزهم على النيل من الفرد الموهوب ، وقد تكون وسيلتهم في ذلك السخرية منه ، والتهكم على آرائه ، والكيد له ، والتباعد عنه ، حتى الكبار والمدرسين قد لا يعرفون كيفية تقييم هذه الأفكار الشاذة أو الاجابة عن العديد من الأسئلة غير المألوفة .

اذن ، السلوك الابداعي للطفل ، من الممكن تفسيره بمثابة سلوك تعدى أو اعتدائي ، وخاصة اذا نبذت آرائه أو رفضت أسئلته ، وويل للطفل الذي تنبذه الجماعة ويتباعد عنه أصدقاؤه ، وقلما يحتمل الأتقاص من قدره . هذه الضغوط من الجماعة سوف تستمر طالما الطفل محتفظ بموهبته ورغبته في التعبير عن حاجاته الابداعية . الا أن هذه الحاجات تقابلها حاجة أخرى يدركها جيدا ، وهي حاجته الى مشاركة الآخرين في النشاط ، واقامة علاقات مع الزملاء وقبول الجماعة له . موهبة الطفل ، اذن ، أوقعته في ورطة ، فاما أن يبقى على موهبته ويباعد بينه وبين أصدقائه ، أو يتخلى عن موهبته ويصبح طفلا عاديا ويتخلص من جميع الضغوط والنبذ . هذه هي إحدى المشاكل الهامة التي تواجه المدرسين والآباء ، وهي مساعدة الطفل الموهوب في الإبقاء على موهبته الابداعية ورعايتها ، والاحتفاظ بتفوقه ، والتعبير عن حاجاته وآرائه ، ولكن بطرق لا تشعر الزملاء بالتهديد أو الاعتداء ، وهذا أيضا ، ليس بالعمل اليسير ولكنه ممكن التحقيق . يجب أن يعرف الموجهون والمدرسون أن رغبة التلميذ الموهوب بالابتكار الرفيع في مباراة المدرس أو منافسته ليست موجودة ، حتى الرغبة في مغالبة الزملاء تكون ضعيفة كذلك . ان الأفراد المبتكرين لا يعبأون عادة بالحصول على القوة أو غيرها من الجزاءات المألوفة . ان ممارستهم للقوة الابداعية في حد ذاتها جزء ، هي بالنسبة لهم أفضل مكافأة . ان الشخص المبتدع لا يستطيع التوقف عن العمل لأنه لا يستطيع التوقف عن التفكير . بالنسبة له ، ليس هناك شيء أكثر متعة من العمل حيث يستطيع استعمال قدراته الابداعية .

٢ - الطفل الموهوب قد لا يكون متكاملا :

قد يتخلف الطفل المبتكر في بعض نواحي النمو . وجد بعض الباحثين

الأمريكيين أن الأفراد البارزين منهم غير متكاملين في ميدان الدراسة من جميع النواحي ، فكثيرا ما تنخفض قدراتهم اللفظية عن قدراتهم الأخرى ، وقد يجد بعضهم صعوبة حتى في تعلم القراءة والكتابة (بين تلاميذ المدرسة الابتدائية) . وقد وجد « تورانس » أن أكثر الأطفال ابتكارا وأعنفهم تخيلا كان ولدا يجد صعوبة غير عادية في تعلم القراءة ، ولكن رصيده معلوماته وقدرته على استخدامها تصوريا في حل المشكلات وإبداء الأفكار كانت رائعة لدرجة خيالية .

ويروى أحد המתحنيين في تجربة عن القدرات الإبداعية في مدارس المرحلة الأولى أن طفلا « أعطاه الانطباع بأنه واحد من الطراز الأول من رجال الإدارة الذي يستطيع أن يملئ تعليمات مختلفة لخسة سكرتيرين في آن واحد دون أي ارتباك » . لقد كانت استجاباته ذات مستوى ابتكاري رفيع تتميز بالرونة والأصالة . كانت قدرة هذا الطفل على القراءة قاصرة لحد بعيد ، وكان ترتيبه قرب مؤخرة الفصل في الاختبار التحريري الإبداعي . ولكن ، لما كان المجتمع يضع وزنا كبيرا لقيمة المهارات اللفظية ، سلطت ضغوط هائلة على الأطفال لكي يكتملوا في هذا المجال .

٣ - قد يحاول الطفل الموهوب القيام بأعمال صعبة وخطرة :

يميل الطفل المبتكر الى التعلم بنفسه ومن تلقاء نفسه ، ولكن يندر أن توفر المدرسة لتلاميذها فرصة التعلم التلقائي وأن يعتمدوا على أنفسهم في اكتساب الخبرات وتحصيل المعلومات . فلا يجد الطفل الموهوب الفرصة التي تسمح له بالتعرف على جوانب المشكلة أو اكتشاف الثغرات فيها والعلاقات بين عناصرها .

أثناء محاولة الطفل التعلم التلقائي وبمنفسه ، قد يشرع في اختبار

حدود قدراته بمحاولة القيام بأعمال صعبة • وقد يحاول الطفل الموهوب كذلك القيام بأعمال خطيرة • وقد تكون في هذه الأعمال مخاطرة بحياة الطفل أو بغيره ما لم يكن هنا اشراف ورعاية • هذه الرغبة الجامحة للاختراع واختبار حدود القدرة تضع مشكلات صعبة للإباء والمدرسين والاداريين بالمدرسة المسؤولين عن الأمن للتلاميذ • وخير مثال لهذه المشكلة ما يعبر عنه الخبر التالي الذي نشرته احدى الصحف المصرية :

« القبض على عبقرى ••• »

بعد أن طارت عين التليذ

من الصاروخ في فناء المدرسة • »

فقد أمسك طالب عمره ١٤ سنة بعلبة اسطوانية الشكل في يده ، ووضع فيها بعض المواد منها مادة كلورات البوتاسيوم والسكر ، وكان قد عقد العزم على اختراع صاروخ ، وأوصل بالاسطوانة فتيلة ، ثم أشعل الفتيل ، فحدث انفجار رهيب طارت على أثره عين تليذ عمره ثمانية سنوات وأصيب بعض التلاميذ بجروح سطحية ، وقبض على « العبقرى » وأحيل الى محكمة جنح الأحداث •

من الخبرات العامة في حياة كثير من الأفراد اللامعين القدرة على معالجة الفشل والاحباط • بكل تأكيد ، معظم العلماء المبتكرين والمخترعين والفنانين والكتاب قد حاولوا أداء أعمال صعبة جدا بالنسبة لهم • وبدون تلك المحاولات لما ولدت أفكارهم العظيمة الجريئة •

وعادة ما يتصف هذا النوع من الأطفال الموهوبين بالثقة في النفس ، فقد يرد أحدهم ، حينما تحذره من خطورة التجريب بالأدوات والمواد الكيميائية التي في يده ، فيقول بجدية وثقة :

« انها خطيرة فعلا على معظم الأولاد وحتى بعض الكبار ،
ولكنها بالنسبة لي في منتهى الأمان . »

٤ - الشخص الموهوب يبحث عن فرديته الفريدة :

يبدو أن معظم المبتكرين البارزين كانوا يسعون نحو غرض يحرصون عليه وأن يكونوا « رجال الأقدار » . ويحتاج الأطفال المبتكرون الى غرض ما يستحق التفاني والحماس منهم . ان هذا لا يساعد الأطفال على اكتشاف امكانياتهم فحسب ، بل يمكنهم من الوصول الى « مفهوم الذات » بطريقة ابداعية لا تسلطية . ان الطفل يكون مفهومه عن نفسه من فكرة الآخرين عنه ، مدى تقديرهم أو تحقيرهم لأفعاله . ويرتبط بهذا مستوى الطموح الذي يسعى الى تحقيقه فيكون بمثابة دافع محرك للنشاط .

قد يضيق الموجهون والمدرسون من الأطفال المبتكرين حينما يسعون لخلق المشكلات لأنفسهم بأن يعملوا شعوريا على أن يكونوا مختلفين عن غيرهم سعيا نحو تفرديتهم . وتبدو هذه التفردية في الأطفال المبتدعين حينما يختارون منها عديدة كلها غير مألوفة أو نادرة بعكس الأطفال الأذكى الذين يختارون منها عادية معروفة .

والواجب مساعدة الأطفال على قبول أنفسهم ، فقد يحقر الطفل حتى موهبته ، اذا كانت ستحول بينه وبين الآخرين بأن تجعله مختلفا عنهم . وهذا الشعور وحده كفيلا بأن يدفع الطفل شعوريا أو لا شعوريا الى تحطيم موهبته .

جميع هذه المشكلات التي يصادفها الفرد الخلاق ، هي بطبيعتها عوامل تبعث على الشقاق وتوغر الصدور والنفور النفسي لدى الآخرين | كالآباء والمدرسين والزملاء .

٥ - معادلة الاختلاف بالشذوذ :

كثيرا ما يعتقد الناس أن الشعب في التفكير وتباعد الأفكار من علامات الشذوذ . وقد أدى هذا الى شيوع الاعتقاد بأن هناك ارتباطا بين العبقرية والجنون . كثيرا من المخترعين والعلماء والموسيقين وغيرهم من المبتكرين يعتبرهم الناس مجانين . ومع أن هذه الاعتقادات قد أثبت العلم خطأها منذ مدة طويلة ، فما زال الاعتقاد سائدا بأن أي انشقاق عن المعايير السلوكية المألوفة إنما هو دليل على الشذوذ ، وسوء الصحة ، واللاأخلاقية وينبغي علينا أن نصحح تلك الأخطاء والاعتقادات الزائفة .

هذه الفكرة السيئة التي نقلها للتلاميذ عن العلماء والعباقرة في كل من المجالات من المحتمل أن تؤدي الى رد فعل سلبي لمعظم المهن التي تحتاج الى درجة عالية من الابتكارية . يشعر الأطفال بضغط متزمته من المجتمع تجبرهم على التخلص من خصائص الانشقاق أو الشعب ، وهكذا يتعلمون منذ السنوات الباكرة النتائج القاسية لأي سلوك متباعد أو مختلف ، أو حتى أداء بارز في ميادين الحياة العديدة .

٦ - العقاب على التساؤل والاستكشاف :

مع أن المربين عامة يعرفون أن الأطفال في حاجة الى القاء الأسئلة ويستفسرون بطرق أخرى عن العجائب والأسرار التي تحيط بهم من كل صوب فإن مثل هذه الميول غالبا ما تخمد بفظاظة وقسوة . وللمدرسين وسائل عديدة لوضع الطفل المحب للاستطلاع في مكانه . حتى في تجارب المعمل ، قد وجدت علاقات هامة بين كمية تداول المواد والأجهزة ونوع وكمية الأفكار التي تنجت عنها أو حولها .

٧ - التأكيد الزائد أو الخاطيء على ادوار الجنسين :

يقاسي كل من البنين والبنات في نموهم الابداعي من الفصل بين الأدوار المتوقعة من كل منهما ، والتأكيد الزائد أو الخاطيء من المجتمع على دور كل من الجنسين . ونتيجة لذلك ، أغلق كل منهما ببساطة مجالات معينة من الوعي وانواع النشاط ورفض التفكير فيها . والابداع بطبيعته الخاصة ، يحتاج الى كل من الحساسية والاستقلال في التفكير . والحساسية ، في ثقافتنا ، بكل تأكيد فضيلة أنثوية ، والاستقلال أحد فضائل الذكورة . وهكذا ، فإن الأولاد ذوي الابداع الرفيع ، من المحتمل أن يميل مظهرهم نحو الأنوثة أكثر من زملائهم ، بينما تميل البنات ذات الابداع الرفيع نحو الذكورة أكثر من زميلاتهن .

هذا الحائل الثقافي المعوق ينبثق في مواضع كثيرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، بتفوق الأولاد في الرحلات عن البنات في استخدام



شكل (٢٢) . قبل سن الثامنة يفضل الأولاد الالعب التي لا تتطلب مهارة فائقة للمشاركة في الالعب جماعية غير منظمة كالكرة ، أو ركوب الدراجات . أما البنات تفضل لعبة البيت أو المدرسة كتقليد الأم أو المعلمة وغير ذلك من الأمور الاجتماعية .

العربات الصغيرة لنقل الأحجار أو أدوات الخيام وما شابه ذلك ، بينما تتفوق البنات على الأولاد في مهمات التمريض . ويرفض بعض الأولاد حتى التفكير في المساهمة في أعمال التمريض ، فيحتج اذا طلب منه ذلك قائلاً : « أنا ولد ! لا يصح أن ألب بمثل هذه الأشياء » .

ولكن الأولاد الأكثر ابداعاً ، يقوم بعضهم بإجراء بعض التعديل ، كأن يحول الطفل مهمات التمريض الى مهمات طبيب ، وهكذا يشعر بحرية أكثر في لعبة وفي سلوكه . ولكن بعد سنوات قليلة يتفوق الأولاد على البنات حتى في مهمات التمريض . هذه المؤثرات المعوقة لتكيف دور الجنس تظهر في رفض البنات لبعض ألعاب الأولاد ، فتقول الطفلة : « أنا بنت ! ليس من المفروض أن أعرف مثل هذه الأشياء » .

٨ - الامتثال لضغط زملاء :

ان ضغط الزملاء على الفرد الموهوب للاتساق (المواءمة) مع نفس السلوك العام يؤثر على التفكير الابداعي للجماعة بشكل واضح . ومن المحتمل أن يكون الضغط من أجل الامتثال للجماعة مسئولاً بقدر كبير عن الهبوط الحاد في منحنيات النمو في فترات معينة من سنى المدرسة الابتدائية . في هذه الفترات تشتد حاجة الطفل الى «التصحيح الاجتماعي» ، فغالبا ما يخشى التفكير حتى يعرف ماذا يفكر فيه زملاؤه . وبذلك تصبح الأفكار غير العادية أو الأصلية هدفا لضغوط الزملاء نحو التطابق والمواءمة وهذا عامل معوق رئيسي في الابتكار الذي يركز بطبيعته على التشعب والانشقاق في الأفكار . والواقع ، أن هذا العامل في تزايد في مجتمعنا .

٩ - الامتحانات المدرسية تقيس التحصيل في نطاق محدود :

قد ميز « دروز » Drews (١٩٦١) ثلاثة أنواع من التلاميذ بالمدرسة الثانوية : القادة الاجتماعيون ، المتفوقون في التحصيل المدرسي ، المبتدعون عقليا . ويحصل النوع الثاني على الترتيب الأول في الامتحانات المدرسية العادية ، بينما أدنى المراتب هو ترتيب المبتدع عقليا ، ولكن ، حينما تستخدم « اختبارات التحصيل المقننة » التي تتناول مدى عريضا في محتواها وفي المهارات التعليمية ، نجد أن المبتدعين عقليا يتفوقون على المجموعتين الأخرتين .

حينما يقترب الامتحان المدرسي النهائي ، يشرع القادة الاجتماعيون في مذاكرة الأشياء التي قد تجمع درجات ، بينما لا يقرأوا بوجه عام الا قدرا قليلا نسبيا . والمتفوقون في التحصيل العادي نجدهم كذلك يذكرون تلك الأشياء التي تكتسب درجات أكثر من المدرسين . أما المبتدعون عقليا ، قد نجدهم يقرأون في كتاب خارج عن المقرر المدرسي في أي ميدان من ميادين المعرفة ، فقد يقرأ عن تاريخ الفن أو النظريات الفلسفية أو الثورات الاجتماعية ، ... الخ . وكل هذه القراءات قد لا تنال درجات من المدرس ، وذلك لأن الامتحانات المدرسية لا تقيس التحصيل العام في ميادين المعرفة المختلفة كما في « اختبارات التحصيل المقننة » وانما تقيس التحصيل في نطاق محدد .

إذا كانت مدارسنا تشجع التفكير المشعب مثلما تشجع التفكير اللام ، فعليها أن تكافئ الابتكار مثلما تكافئ الذاكرة .

مشكلات كبت موهبة الابتكار

لما كان الابتكار يتضمن حتما الاستقلال في التفكير والانسلاخ من القالب الذي تفرضه الجماعة ، فان هذا الانشقاق لا بد وأن يعرض الأفراد ذات الموهبة الرفيعة لمواجهة كثير من مشكلات غير عادية .

ولهذا كان على الفرد الموهوب ، اما أن يضحي بموهبته ويكبت حاجاته الابداعية ، أو يتعلم كيفية معالجة التوترات الناشئة . وكبت الحاجات الابداعية قد يؤدي الى الصراع العصابي وانهيار فعلي للشخصية . وبينما التعبير عنها يؤدي الى وحدة الشخصية ، فهو يؤدي أيضا الى الصراع ومشاكل أخرى في التكيف .

والتخلي عن النشاطات الابداعية يحدث غالبا في جميع الأعمار ، الا أن هناك انخفاض أكثر نسبيا في بعض فترات المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية . وفيما يلي بعض هذه المشكلات التي قد تنشأ عن كبت موهبة الابتكار وانكار الحاجات الابداعية أثناء المراحل التعليمية المختلفة :

١ - تكوين مفهوم خاطيء (او غير محدد) عن الذات :

الطفل الموهوب الذي يتخلى عن موهبته الابداعية ويستسلم لضغوط الجماعة تجنباً للمضايقات وتخلصاً من التوترات والصراعات ، يصبح أحيانا متوافقا للغاية مع الجماعة وممثلاً لمعاييرها ومطيعاً لها لدرجة كبيرة . وبالتالي ، سوف تنقصه الثقة في تفكيره أثناء نموه ، وسوف يكون مفهومه

عن نفسه غير محدد ، ويعتمد بوضوح على الآخرين في اتخاذ قراراته •
لكي يستطيع الفرد تقييم نفسه وقدراته ينبغي أن تتوفر له الحرية لاختبار
حدود امكانياته خلال التجريب والنشاطات الاستطلاعية ، وبدون هذا لا
يمكن للطفل التعرف على قدراته وامكانياته • ولكن الأطفال قد يفشلون في
تكوين مفهومات واقعية عن الذات ، لأنه لم تتوفر لهم المواقف الآمنة
للممارسة والتدريب دون تقييم أفعالهم • انهم يعلمون أن انتاجاتهم لا تقاس
بمقياس الكبار ولذلك يخشون النبذ أو الفشل •

ان المبالغة في « تعظيم الذات » عند تقييمها لها أثر مدمر تماما مثل
« تحقير الذات » أو بخسها • وكلاهما مفهومات غير واقعية منحرفة عن
الذات الموضوعية ، ويؤديان الى سوء التكيف الشخصي وسوء التوافق
الاجتماعي • المفهوم الأول قد يكون شخصا مغرورا مستوى طموحه أعلى
بكثير من امكانياته ومقدراته ، ولذلك هو معرض للفشل والخيبة ،
والمفهوم الثاني يخلق شخصا فاقد الثقة في نفسه حيث أن مستوى طموحه
المنخفض لا يتناسب مع حقيقة قدره وامكانياته •

وقد تنشأ نواحي القصور في الأشخاص التي تكمن فيهم قدرات
ابداعية رفيعة حينما لا يقابلهم بالمرّة شيئا يتحدى قدراتهم أو أي مثير
يستحق بذل أقصى جهودهم • انه بذلك يفشل في تعلم المهارات الأساسية،
وأخيرا يفتقر الى المهارات اللازمة لأي عمل ابداعي يرغب في تنفيذه • وكثيرا
ما نلاحظ تلاميذ لا يجيبون على الأسئلة التي يلقيها عليهم المدرس رغم أنهم
يعرفون الاجابة ، فقد يكون مستوى الأسئلة لا يتناسب مع مستوى
قدراتهم الرفيعة فلا تثير قواه العقلية ، فيبدو الطفل كما لو كان عاجزا لا
اهتمام لديه • وقد يؤدي هذا الى تشخيص خطأ من الزملاء أو المدرسين •
فقد يطلق عليه « غبي » أو « بطيء التعلم » ، أو أي ألقاب أخرى

(كما حدث مع اديسون وداروين في طفولتهما بالمدرسة) • ويظل هذا التشخيص الخاطيء لقدراتهم طالما لا توجد أعمال تتحداهم وبذلك يكون تقدمهم ضئيلا ، حتى يحدث شيئا يبدل من هذا التشخيص بأي حدث عرضي ، كغير المدرس في حصة اضافية مثلا بمدرس آخر ليست عنده انطباعات سابقة نحو الطفل ، أو اجراء اختبارات بواسطة شخص خارجي - كما في التجارب السيكلوجية ، مثل هذه الأحداث العارضة قد تكون سببا في اكتشاف قدرات التلميذ ومواهبه الابداعية الكامنة •

٢ - القصور في التعلم :

ان كبت الحاجات الابداعية يعمل على كبت الميل الطبيعي للتعلم لدى الطفل بطريقة ابداعية ، أي بواسطة الأسئلة والتخمين ، والاستكشاف ، والتجريب • نتيجة لهذا سوف يستسلمون للتعلم بالطريقة التسلطية (حيث يكون المدرس هو العنصر الايجابي في الموقف التعليمي) • وقد ينشأ عن هذا أن يفقد الطفل الاهتمام في التعلم ويرفض التعلم التسلطي • والشعور بالعجز في مجال ما يؤدي الى عجز في تعلم الطفل في مجالات أخرى رغم أنه لا توجد نواحي قصور جوهرية •

٣ - مشكلات سلوكية :

ان التعبير عن الرغبات الابداعية يأتي بعواقب سيئة مصدرها الزملاء أو المدرسين مؤدية الى نشأة توترات وصراعات مختلفة • فقد يجيب التلميذ الموهوب على سؤال المدرس بفكرة غير مألوفة أو تبدو بعيدة ، وقد يعلق المدرس بأن « هذا الطفل أفكاره شاذة » مثلا • واذا حدث أن ذاعت شهرة الطفل بالشذوذ ، فإنه يصبح من العسير على المدرس أو

الزملاء أن يتوقعوا منه أو يروا في اجاباته شيئا مقبولا ، بل يرونها دائما تافهة أو تهدف الى المشاكسة •

ان مشكلات سوء التوافق الاجتماعي الناجمة تتطلب في هذه المرحلة رعاية الطفل الموهوب وتوجيهه في معالجة مشكلاته ، حتى يظل محتفظا بقدراته الابداعية •

٤ - الصراعات النفسية والتعليمية :

ينجم في بعض الأحيان عن كبت الحاجات الابداعية صورا متعددة من الصراع النفسي • حينما تخمد الرغبات الابداعية ، فإن العزم أو القصد المختفي داخليا يهتز منبثقا في صور متعددة الأغراض منتجة أحيانا مرض الاكتئاب ، القلق ، الارهاق ، أو غرور وغطرسة الذات • عندما تكون الرغبات الابداعية نشطة ، شديدة ، وثائرة ، وحدث في نفس الوقت أن قيدت في التعبير فإن العرض النفسي الرئيسي هو التوتر النفسي •

ان دور عمليات « ما قبل الشعور » Preconscious في الابتكار ، يعتمد على الحرية في جمع وتصنيف ومقارنة واعادة مزج الأفكار (١) ، وتقوم عمليات ما قبل الشعور بوظيفتها فقط اذا لم تعرقل بمشاعر الخوف والذنب •

الميول الانقباضية أيضا من المحتمل أن تعرقل النمو الابداعي الصحي • مثل هذه الميول تبدو متداخلة فعلا في نمو الشخص الذي يعتبر من حيث مستوى الابتكار في المرتبة الثانية •

(١) كيوبي Kubic ، ١٩٥٨ •

وإذا كانت الحاجات الابداعية قوية وفي نفس الوقت تخضع لقمع أو كبت مزمن أو عنيف ، فإن التوتر الناجم قد يكون شاملا بحيث يشل التفكير ويؤدي الى الاضطراب العقلي •

اساليب تجنب الصراعات :

هناك كثير من الأفراد الناجحين قد تمكنوا من تنمية أساليب مختلفة لمعالجة التوترات والصراعات التي تنشأ عن المعركة القائمة بين التعبير والكبت • وتتضمن هذه الأساليب ما يلي :

- ١ - ترجمة آراء الشخص الى اصطلاحات تقبلها الجماعة •
- ٢ - التعبير عن أوجه النقد بأساليب بناءة ايجابية •
- ٣ - يوضح الفرد بجلاء أن ما يفعله انسا هو انجاز شيء جدي في خدمة الجماعة •
- ٤ - التقليل من التهديد الشخصي للآخرين •
- ٥ - التركيز على العمل الذي عزم الفرد على القيام به •
- ٦ - توقيت الأفعال بدقة ، أي اختيار الوقت المناسب لأدائها •
- ٧ - موارد المواءم Camouflage حتى لا تصبح ملحوظة •

خاتمة :

في الواقع ، ليست المدرسة وحدها مسؤولة عن العوامل التي تؤدي الى تسهيل أو اعاقا الابتكار ، فهناك قوى متعددة في المجتمع تؤثر في النمو الابداعي • فالتربية (أو الثقافة) في بلادنا مثلا ، تعد الأفراد للنجاح

فقط (في المدرسة) ، ولكنها لا تعلم الفرد كيف يعالج الاحباط والفشل •
حينما نفكر في التفوق المدرسي ، نحن في الواقع نفكر في التفوق العقلي •
ولكن هذا ، بكل تأكيد ليس الصورة الوحيدة للتفوق في المجتمع ، أو
حتى في المدرسة • اذا كان « الذكاء » هو اللفظ الأكثر تداولاً في مناقشات
السلوك المعرفي ، فان نظيره في مجال السلوك النفسي الاجتماعي هو
« التوافق » أو « التكيف » adjustment • فكما أن الطفل الذكي
يجد تقديراً بصفة خاصة في مدارسنا ، فان الطفل السوي في توافقه يجب
أن يلقي نفس التقدير •

ان كل احباط هو تأزم نفسي يجب تجنبه ، وكل فشل غالباً ما يكون
خطراً مهلكاً لموهبة الابتكار •



أولاً - المراجع الاجنبية

1. — Allport, G. W. (1961). Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.
2. — Boring, & Others (1948) Foundations of psychology.
3. — Bowley, Agatha H. (1948) Modern child psychology. Ed. Flugel, J. C. London.
4. — Board of Education (1931) Report of the Consulative Committee on the Primary School. London.
5. — Board of Education (1933) Report on Infant and Nursery Schools. London.
6. — Bridges, K. M. B. (1931) Social and emotional development of the pre-school child. London: Kegan Paul.
7. — Bridges, K.M.B. (1932) Emotional development in early infancy. Child Development, 4.
8. — Carmichael, L. & Smith, M.F. (1939) Quantified pressure stimulation and the specificity and generality of response in fetal life. J. Genet. Psychol., 54.
9. — Carrel, Alexis (1935) L'Homme, cet inconnu, Paris . Librairie Plon.
10. — Débesse, Maurice (1936) La crise d'originalité juvénile. Paris: Librairie Félix Alcan.
11. — Dennis, W. (1936) A biography of baby biographies. Child Development, 7.

12. — Deutsch, Helene (1947) *The psychology of Women. A psycho-analytic interpretation. Vol. 1. Girlhood.* London : Research Books.
13. — Dollard, J. & Mowrer, O. H. (1947) A Method of measuring tension in written documents. *J. Abn. & Soc., Psychol.*, 42.
14. — Drevdahl, J. E. (1956). Factors of importance of creativity. *J. clin. Psychol.*, 12.
15. — Erikson, Erik H. *Childhood and society, Imago.* London.
16. — Freeman, F. S. (1949) *Theory and practice of Psychological testing.*
17. — Freud, Ann. *Psycho-analysis for parents and teachers.* (English Transl.)
18. — Galton, F. (1869) *Hereditary Genius.* N. Y. : Macmillan.
19. — Gesell, A. (1930) *The guidance of mental growth in infant and child.* New York : Macmillan.
20. — Gesell, A; et Al. (1940). *The first five years of life.* New York. Harper & Brothers publishers.
21. — Guilford, J. P. (1960). *General Psychology.* Princeton; D. Van Nostrand Company, Inc.
22. — Hall, G. S. (1891) *The Contents of children's minds on entering school.* *Ped. Sem.*, 1.
23. — Hepner, H. W. (1959). *Psychology applied to life and work.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
24. — Hilgard, Ernest R. (1953) *Introduction to psychology.* Harcourt, Brace & Co. New-York.
25. — Hurlock, E. B. (1942) *Child development.* McGraw-Hill Comp. New York & London.
26. — Hurlock, E. B. & McHugh, G. (1936) Use of the biographical method in the study of motor coordination. *Child Development*, 7.

- 27 Illingworth , R. S. « Problems of behaviour and discipline in young children . » London : Encyclopaedia Britannica .
28. — Isaacs, Susan (1933) Social development in young children. London.
29. — James, W. (1902) The varieties of religious experience : A study in human nature, Longmans, Green & Co.
30. — Kempf, E. J. (1921). The autonomic functions of the Personality. Nerv. & ment. Dis. Monogr. Ser.,
31. — Laird, D. A. (1923) How the high school students respond to different incentives to work. Ped. Sem., 30.
32. — Lippman, H. S. (1927) Certain behavior responses in early infances. J. Genet. Psychol., 34.
33. — Mead, M. (1935) Sex and temperament in three primitive societies. N. Y. : Morrow.
34. — Mussen, P. H. (1963). The psychological foundations of the child. New Jersey. Prentice-Hall, Inc.
35. — Rey, André. L'Intelligence pratique chez l'enfant. (Observations et Experiences).
36. — Scammon, R. E. (1923). Morris' Human Anatomy. New York: P. Blakiston's Sons & Co.
37. — Shirley, M.M. (1931) The first two years. Minneapolis : Univ. Press.
38. — Smith, M. E. (1926) An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. Univ. Ia. Stud. Child Welf., 3, No. 5.
39. — Smith, M. E. (1931) A study of five bilingual children from the same family. Child Developm., 2, 184 - 187.
40. — Solley, C. M., and Murphy, G. (1960). Development of the perceptual world. New York : Basic Books.

41. — Stout, G. F. (1938) A manual of psychology.
42. — Terman, L. M. (1925, 1926, 1930) Genetic studies of genius, Stanford Univ. : Stanford Univ. Press. 1925, Vol. 1. 1926, Vol. 2. 1930, Vol. 3.
43. — Thompson, G. G. (1962). Child Psychology. Boston : Houghton Mifflin Co.
44. — Torrance, E. P. (Ed. (1960). Creativity : Proceedings of the second Minnesota Conference on gifted children. Minneapolis : Univ. of Minn.
- 45 — Wellman, B. (1937) Motor achievement of preschool children. Childhood Educ., 13, 311 — 316.
46. — Ziwar, M. (1950) Les parents difficiles. Une conférence donnée au Caire.

ثانياً - المراجع العربية

- ١ - اسماعيل القباني . مقياس « استنفرد - بينيه » للذكاء . لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٢ - ايمانويل ميلر . « مشاكل نمو الأطفال » . فصل من كتاب « كيف يعمل العقل » . ترجمة الى العربية الدكتور رياض عمكر . لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٣ - حلمي المليجي . « سيكلوجية الابتكار » . الاسكندرية : دار المعارف . الطبعة الثانية ، ١٩٦٩ .
- ٤ - » » . « علم النفس المعاصر » . بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٧٠ .
- ٥ - سوزان أيزاكس . (ترجمة الدكتورة سميرة فهمي) الحضارة . لجنة التأليف والترجمة والنشر .
- ٦ - سيد خيرى . « الاحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية » . دار الفكر العربي ، ١٩٥٦ .
- ٧ - عبد المنعم المليجي . « أساليب التفكير » . القاهرة : نهضة مصر بالفجالة ، ١٩٤٩ .
- ٨ - » » » . « نفسية المراهق من مذكراته » - مجلة علم النفس . فبراير ١٩٥٠ ، وأكتوبر ١٩٥٠ .

- ٩ - عبد المنعم المليجي • « تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق » •
القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٥ •
- ١٠ - مصطفى فهمي • « اختبار رودجرز لدراسة شخصية الأطفال
الذكور » - اقتباس عن الانجليزية •

كتب للمؤلفين

- عبد المنعم المليجي • « أساليب التفكير » • القاهرة : مكتبة مصر -
 • ١٩٤٩
- » » » • « النمو النفسي » • القاهرة : مكتبة مصر •
 الطبعة الأولى - ١٩٥١ •
- » » » • « تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق » •
 القاهرة : دار المعارف - ١٩٥٥ •
- » » » • « خبراء النفوس » • القاهرة : مكتبة مصر - ١٩٥٦ •
- » » » • « عقدة النقص » • (ترجمة) تأليف مكبريد - ١٩٤٦ •
- » » » • « عدوان الأطفال » • (ترجمة) تأليف سيبيل
 اسكالونا - ١٩٥٧ •
- » » » • « حياتي والتحليل النفسي » (ترجمة بالاشتراك مع
 د. مصطفى زيور) تأليف سيجموند فرويد •
 القاهرة : دار المعارف - ١٩٥٧ •

A. Moneim El - Meligi & Humphry Osmond. « Experiential
 World Inventory. » New york : Mens Sana Publishing
 Inc., 1970

- حلمي المليجي • « سيكلوجية الابتكار » • الاسكندرية : دار المعارف •
 الطبعة الأولى ١٩٦٨ ، الطبعة الثانية ١٩٦٩ •
- » » • « القياس السيكلوجي في الصناعة » • الاسكندرية :
 دار المعارف - ١٩٦٩ •

حلمي المليجي • « علم النفس المعاصر » • بيروت : دار النهضة العربية •

١٩٧٢

» • « علم النفس الاجتماعي » • الاسكندرية : الدار

القومية - (تحت الطبع) •

» • اختبار الذكاء العام (اعداد بالعربية) ، ١٩٧٢ .

» • اختبار الشخصية (اعداد بالعربية) • تأليف كاتل ، شاير •

» • اختبار التحليل الذاتي (اعداد بالعربية) • تأليف كاتل ،

شاير •

» • اختبار الاستعداد (اعداد بالعربية بالاشتراك مع

د. مصطفى فهمي) • تأليف جرتود ، نيل جريفز •

» • اختبار الذكاء العام والقدرة على حل المشكلات (اعداد

بالعربية بالاشتراك مع د. مصطفى فهمي • د. محمد

عماد اسماعيل) • تأليف اليسون ديفز ، كينث ايلز •

★★★